



Том 19, № 1 (78)

2015

(январь - март)

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛИ:

Правительство Республики Мордовия
430002, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 35

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный
университет им. Н. П. Огарёва»
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевистская, 68

Издается с января 1996 года

Выходит 1 раз в квартал

Адрес редакции:

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевистская, 68

Телефон, факс: +7 (834-2) 48-14-24

Подписной индекс в каталоге
агентств «Роспечать» и «МК-Периодика» 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru

<http://edumag.mrsu.ru>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

С. М. Вдовин – главный редактор, к. э. н.
(Саранск, Россия)

С. В. Полутин – заместитель главного редактора,
д. соц. н., профессор (Саранск, Россия)

С. В. Гордина – ответственный секретарь,
к. п. н. (Саранск, Россия)

Г. А. Балыхин – д. э. н., профессор (Москва, Россия)
С. К. Бондырева – д. псих. н., профессор, академик РАО
(Москва, Россия)

Н. В. Бычков – Министр образования
Республики Мордовия (Саранск, Россия)

И. Р. Гафуров – д. э. н., профессор (Казань, Россия)
Б. А. Жигалев – д. п. н., профессор
(Нижний Новгород, Россия)

В. В. Кадакин – к. п. н., доцент
(Саранск, Россия)

В. В. Конаков – к. т. н., доцент
(Саранск, Россия)

Л. П. Кураков – д. э. н., профессор, действительный
член РАО (Чебоксары, Россия)

Н. П. Макаркин – д. э. н., профессор (Саранск, Россия)
Т. В. Машарова – д. п. н., профессор (Киров, Россия)

Г. В. Мерзлякова – д. и. н., профессор
(Ижевск, Россия)

И. А. Носков – д. п. н., профессор (Самара, Россия)
Чаба Фёлдыш – профессор Университета Эрфурта
(Эрфурт, Германия)

Е. В. Чупрунов – д. физ.-мат. н., профессор
(Нижний Новгород, Россия)

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory; индексируется в Российской индексе научного цитирования (РИНЦ) и международной базе цитирования Index Copernicus, является членом комитета по этике научных публикаций и Cross Ref

Scholarly journal

FOUNDERS:

Government of the Republic of Mordovia
35, Sovetskaya Str., 430002, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

Federal state-financed academic institution of higher
education "Ogarev Mordovia State University"
68, Bolshevistskaya Str., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

Published since January 1996
Goes out trimestral
Editors office address:

68, Bolshevistskaya Str., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia
Telephone, fax: +7 (834-2) 48-14-24

Subscription index in catalogue of agencies
"Rospechat" and "MK-Periodica" 46316

EDITORIAL BOARD

S. M. Vdovin – *Editor in chief*, Kandidat Nauk degree holder
(PhD) in economics (Saransk, Russia)

S. V. Polutin – *Deputy editor in chief*, Doctor of sociological
sciences, professor (Saransk, Russia)

S. V. Gordina – *Executive editor*, Kandidat Nauk degree
holder (PhD) in pedagogics (Saransk, Russia)

G. A. Balykhin – Doctor of economics, professor (Moscow, Russia)
S. K. Bondyрева – Doctor of psychology, professor, academician
RAE (Moscow, Russia)

N. V. Bychkov – Minister of Education of the Republic
of Mordovia (Saransk, Russia)

I. R. Gafurov – Doctor of economics, professor (Kazan, Russia)
B. A. Zhigalev – Doctor of pedagogics, professor
(Nizhny Novgorod, Russia)

V. V. Kadakin – Kandidat Nauk degree (PhD) in pedagogics,
research assistant professor (Saransk, Russia)

V. V. Konakov – Kandidat Nauk degree (PhD) in engineering,
research assistant professor (Saransk, Russia)

L. P. Kurakov – Doctor of economics, professor,
full-fledged member of RAE (Cheboksary, Russia)

N. P. Makarkin – Doctor of economics, professor (Saransk, Russia)

T. V. Masharova – Doctor of pedagogics, professor (Kirov, Russia)

G. V. Merzlyakova – Doctor of historical sciences, professor
(Izhevsk, Russia)

I. A. Noskov – Doctor of pedagogics, professor (Samara, Russia)
Csaba Földes – Professor University of Erfurt
(Erfurt, Germany)

E. V. Chuprunov – Doctor of physical and mathematical
sciences, professor (Nizhny Novgorod, Russia)



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- Е. Ю. Рогачева, А. Ю. Слепухин.** Региональные вузы и международная интеграция образования 6

Модернизация образования

- Е. А. Неретина, И. В. Гвоздецкая, Ю. В. Корокошко.** Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития 13

- Т. В. Машарова, А. А. Пивоваров.** Ситуация выбора как основа ситуативной доминанты в новом образовательном стандарте 22

- Е. В. Щукина.** Формирование позитивной социальной направленности студенческой молодежи 30

Психология образования

- Н. И. Мешков, Д. Н. Мешков.** Мотивация личности как ключевая проблема психологии 37

- Т. Н. Князева.** Критериально-ориентированная психодиагностика в образовательном процессе: барьеры и возможности 44

- Б. Ф. Кевбрин, П. В. Новиков.** Психологическая подготовка студентов как основа профессионализма будущих специалистов 53

- Н. С. Козлова, Е. Н. Комарова.** Особенности субъективного благополучия личности в зависимости от уровня ее образования 60

Образование и культура

- А. З. Бейсенов, Р. С. Мусаева.** Культурное наследие как важный аспект современного образования 65

- Е. П. Ермачкова.** Формирование системы советского народного образования на юге Тюменской губернии 74

Академическая интеграция

- В. Д. Лобашев.** Функции, алгоритмы и аргументы модели процесса оценивания 82

- Г. С. Евдокимова, В. Д. Бочкирева.** Методические аспекты изучения стохастической составляющей курса математики для бакалавров (на примере подготовки по направлению «Экология и природопользование») 93

- Ж. В. Чашина.** Анализ межпредметных связей в процессе обучения на примере биоэтики 100

- Е. И. Троян.** Использование деловой игры для обучения специалистов, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России 106

Педагогическое образование

- Е. И. Снопкова.** Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование 111

- В. П. Андronов, М. С. Ионова.** Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников 118

- А. В. Филипчук.** Мобильный учебный комплекс МЧС России как средство формирования культуры безопасности жизнедеятельности старшеклассников 124

- Е. В. Черкунова, Д. А. Пинаева.** Реализация творческого и научно-познавательного потенциала учащихся колледжа в работе литературно-драматического кружка «Вдохновение» 131

Филологическое образование

- Н. Л. Васильев.** К вопросу о хронологических границах понятия «древнерусская литература» в условиях современного вузовского образования 136

- Т. В. Гераськин, Е. А. Шаронова.** Художественное осмысление крестьянской войны 1670–1671 гг. в романе К. Г. Абрамова «За волю»: научно-образовательный контекст 141

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- E. Yu. Rogacheva, A. Yu. Slepukhin.** Regional Universities and International Integration of Education 6

Modernization of Education

- E. A. Neretina, I. V. Gvozdetskaya, Yu. V. Korokoshko.** Image and Brand of a University: Interplay, Features of Image Making and Potential for Development 13

- T. V. Masharova, A. A. Pivovarov.** The Choice Situation as a Basis for the Situational Dominant in the New Educational Standard 22

- E. V. Shchukina.** Creation of a Positive Social Orientation Among Students 30

Psychology of Education

- N. I. Meshkov, D. N. Meshkov.** Motivation as the Key Problem of Personality Psychology 37

- T. N. Knyazeva.** Criteria-Oriented Psychological Testing in the Educational Process: Barriers and Opportunities 44

- B. F. Kevbrin, P. V. Novikov.** Psychological Training of Students as a Basis for Professionalism of Future Specialists 53

- N. S. Kozlova, E. N. Komarova.** Specifics of Subjective Well-Being of a Person in Respect to the Level of Education 60

Education and Culture

- A. Z. Beysenov, R. S. Musayeva.** Cultural Legacy as an Important Aspect of Modern Education 65

- E. P. Ermachkova.** Formation of the System of Soviet National Education at the South of Tyumen Guberniya 74

Academic Integration

- V. D. Lobashev.** Functions, Algorithms and Arguments of Evaluation Process Model 82

- G. S. Evdokimova, V. D. Bochkareva.** Methodological Aspects of Teaching the Stochastic Component of a Course in Mathematics for Bachelor Degree Students (Based on Bachelor Degree Curriculum in "Ecology and Natural Resources Management") 93

- Zh. V. Chashina.** Analysis of Interdisciplinary Relations in Teaching Bioethics 100

- E. I. Troyan.** Use of Business Games for Teaching Specialists Who Provide Operational and Military Training in Territorial Bodies of the Ministry of Interior Affairs of Russian Federation 106

Pedagogical Education

- E. I. Snopkova.** The Topicality of an Interdisciplinary Approach in Pedagogical Research: Scientific Rationale 111

- V. P. Andronov, M. S. Ionova.** Significance of Forecasting Ability for Professional Self-Determination of High School Senior Students 118

- A. V. Filipchuk.** Mobile Training Facility of Ministry of Emergency Situations of Russia as a Means of Development of a Culture of Life Safety Among High School Students 124

- E. V. Cherkunova, D. A. Pinayeva.** Creative, scientific and educational fulfillment of college students in the literary and theatrical circle "Vdokhnenie" 131

Philological Education

- N. L. Vasilyev.** On Chronological Borders of Concept "The Old Russian Literature" in Conditions of Modern Higher Education 136

- T. V. Geraskin, E. A. Sharonova.** Artistic Interpretation of the Peasant War 1670–1671 in the Novel by K. Abramov "Towards the Liberty": Scientific and Educational Context 141



Список экспертного совета по рецензированию статей

- Андронов Владимир Петрович**, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.псих.н., профессор (Саранск, Россия);
- Арсентьев Виктор Михайлович**, профессор кафедры истории России ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.и.н., профессор (Саранск, Россия);
- Беломоева Ольга Герольдовна**, заведующий кафедрой традиционной мордовской культуры и современного искусства ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», доктор культурологии, профессор (Саранск, Россия);
- Воронина Наталья Ивановна**, заведующий кафедрой культурологии, этнокультуры и театрального искусства ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);
- Дружилов Сергей Александрович**, ведущий научный сотрудник ФГБУ «Научно-исследовательский институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний Сибирского отделения Российской академии медицинских наук» (НИИ КПГПЗ СО РАМН), к.псих.н., доцент (Новокузнецк, Россия);
- Елисеева Юлия Александровна**, заведующий кафедрой библиотечно-информационных ресурсов ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);
- Загвязинский Владимир Ильич**, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, д.п.н., академик РАО, профессор (Тюмень, Россия);
- Кириллова Галия Ильдусовна**, заведующий лабораторией информатизации профессионального образования ФГНУ РАО «Институт педагогики и психологии профессионального образования», д.п.н., профессор (Казань, Россия);
- Коржуев Андрей Вячеславович**, профессор кафедры медицинской и биологической физики ГБОУ ВПО «Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова», д.п.н., профессор (Москва, Россия);
- Мешков Николай Иванович**, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.псих.н., профессор (Саранск, Россия);
- Наливайко Нина Васильевна**, профессор ЮНЕСКО, член-корреспондент Международной Академии информационных процессов и технологий (МАИПТ), ведущий научный сотрудник Института философии и права Сибирского отделения РАН, д.филос.н., профессор (Новосибирск, Россия);
- Наумкин Николай Иванович**, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);
- Неретина Евгения Алексеевна**, заведующий кафедрой маркетинга ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.э.н., профессор (Саранск, Россия);
- Нуриев Наиль Кашапович**, заведующий кафедрой информатики и прикладной математики ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», д.п.н., профессор (Казань, Россия);
- Остапенко Андрей Александрович**, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», доктор педагогических наук (Краснодар, Россия);
- Писачкин Владимир Александрович**, заведующий кафедрой методологии науки и прикладной социологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.соц.н., профессор (Саранск, Россия);
- Пушкирева Елена Александровна**, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», д.филос.н., доцент (Новосибирск, Россия);
- Ракитов Анатолий Ильич**, заслуженный деятель науки РФ, главный редактор журнала «Проблемы информатизации», действительный член общественной организации «Академия естественных наук», вице-президент гуманитарного отделения общественной организации «Международная академия информатизации», член Международной ассоциации системного менеджмента, создатель и научный руководитель Центра информатизации, социально-технологических исследований и научковедческого анализа (ИСТИНА), д.филос.н., профессор (Москва, Россия);
- Сазонова Зоя Сергеевна**, профессор Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ), д.п.н., профессор (Москва, Россия);
- Саранцев Геннадий Иванович**, заведующий кафедрой методики преподавания математики ФГБОУ ВПО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);
- Сушкива Юлия Николаевна**, декан юридического факультета ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.и.н., доцент (Саранск, Россия);
- Сычев Андрей Анатольевич**, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);
- Танасейчук Андрей Борисович**, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филол.н., профессор (Саранск, Россия);
- Фурманова Валентина Павловна**, профессор кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);
- Цветков Виктор Яковлевич**, советник ректората, профессор кафедры автоматизированной обработки аэрокосмической информации ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики», д.т.н., профессор (Москва, Россия);
- Чванова Марина Сергеевна**, проректор по инновациям ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);
- Челышева Ирина Викториновна**, заведующий кафедрой социокультурного развития личности ФГБОУ ВПО «Таганрогский государственный педагогический институт им. А. П. Чехова», к.п.н., доцент (Таганрог, Россия);
- Шаршов Игорь Алексеевич**, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет им. Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);
- Шигуров Виктор Васильевич**, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВПО «МГУ им. Н. П. Огарева», д.филол.н., профессор (Саранск, Россия).

Members of Expert Board for Papers Peer Review

Andronov Vladimir Petrovich, professor, Chair of Psychology, Ogarev Mordovia State University, Doctor of psychological science (Saransk, Russia);

Arsentyev Viktor Mikhailovich, professor, Chair of Russian history, Ogarev Mordovia State University, Doctor of historical sciences (Saransk, Russia);

Belomoyeva Olga Geroldovna, professor, head, Chair of traditional Mordovian culture and modern art, Ogarev Mordovia State University, Doctor of cultural studies (Saransk, Mordovia);

Voronina Nataliya Ivanovna, professor, head, Chair of Cultural studies, ethnoculture and dramatic art, Ogarev Mordovia State University, Doctor of philosophical sciences (Saransk, Russia);

Druzhilov Sergey Aleksandrovich, senior researcher, Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases under Siberian division of Russian Academy of medical sciences, Kandidat nauk degree holder in psychological sciences, research assistant professor (Novokuznetsk, Russia);

Eliseyeva Yuliya Aleksandrovna, professor, head, Chair of library and information resources, Ogarev Mordovia State University, Doctor of philosophical sciences, professor (Saransk, Russia);

Zagvyazinsky Vladimir Ilyich, professor, head, Chair of methodology and theory of socio-pedagogical research, Tyumen State University, Doctor of pedagogical sciences, academician, Russia Academy of Education, Doctor of Pedagogical sciences (Tyumen, Russia);

Kirilova Galia Ildusovna, professor, head, Laboratory of Informatisation of professional education, Institute of pedagogics and psychology of further education under Russian Academy of Education, Doctor of pedagogical sciences (Kazan, Russia);

Korzhuev Andrey Vyacheslavovich, professor, Chair of medical and biological physics, I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Doctor of pedagogical sciences (Moscow, Russia);

Meshkov Nikolay Petrovich, professor, Chair of pedagogics, Ogarev Mordovia State University, Doctor of psychological sciences (Saransk, Russia);

Nalivaiko Nina Vasilyevna, professor, UNESCO, corresponding fellow, International Academy of Information processes and technologies, senior researcher, Institute of Philosophy and Law under Siberian division of Russian Academy of Sciences, Doctor of philosophical sciences (Novosibirsk, Russia);

Naumkin Nikolay Ivanovich, professor, head of Chair of fundamentals of mechanisms and machines design, Ogarev Mordovia State University, Doctor of pedagogical sciences (Saransk, Russia);

Neretina Evgeniya Alekseyevna, professor, head, Chair of marketing, Doctor of economical sciences (Saransk, Russia);

Nuriev Nail Kashapovich, professor, head, Chair of computer science and applied mathematics, Kazan technological university, Doctor of pedagogical sciences (Kazan, Russia);

Ostapenko Andrey Aleksandrovich, professor, Chair of social work, psychology and pedagogics of higher education, Kuban State University, Doctor of pedagogical sciences (Krasnodar, Russia);

Pisachkin Vladimir Aleksandrovich, professor, head, Chair of methodology and applied sociology, Ogarev Mordovia State University, Doctor of sociological sciences (Saransk, Russia);

Pushkareva Elena Aleksandrovna, professor, Chair of Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, Doctor of philosophical sciences, research assistant professor (Novosibirsk, Russia);

Rakitov Anatoliy Ilyich, professor, Honorary scientist of Russia, editor in chief, journal "Issues of informatisation", full-fledged member of Academy of natural sciences, Vice-president of humanities division under International Informatisation Academy, member of International Association of system management, Founder and head of the Centre for Informatisation, socio-technological research and scientific analysis, Doctor of philosophical sciences (Moscow, Russia);

Sazonova Zoya Sergeyevna, professor, Moscow State Automobile and Road technical university, Doctor of pedagogical sciences (Moscow, Russia);

20. Sarantsev Gennadiy Ivanovich, professor, Chair of teaching methodology for mathematics, M. E. Evseyev Mordovia State Pedagogical university, Doctor of pedagogical sciences (Saransk, Russia);

Sushkova Yuliya Nikolayevna, Dean, Faculty of Law, Ogarev Mordovia State University, Doctor of historical sciences, research assistant professor (Saransk, Russia);

Sychev Andrey Anatolyevich, professor, Chair of philosophy, Ogarev Mordovia State University, Doctor of philosophical sciences (Saransk, Russia);

Tanaseichuk Andrey Borisovich, professor, Chair of Russian and world literature, Ogarev Mordovia State University, Doctor of philological sciences (Saransk, Russia);

Furmanova Valentina Pavlovna, professor, Chair of German philology, Ogarev Mordovia State University, Doctor of pedagogical sciences (Saransk, Russia)

Tsvetkov Viktor Yakovlevich, professor, Rectorate's advisor, Chair of automated processing of aerospace information, Moscow State Technical University of radio engineering, electrical engineering and automatics, Doctor of technical sciences (Moscow, Russia);

Chyanova Marina Sergeyevna, Vice-Rector for Innovations, G. P. Derzhavin Tambov State University, Doctor of pedagogical sciences (Tambov, Russia);

Chelysheva Irina Viktorinovna, head, Chair of socio-cultural development of personality, A. P. Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute, Kandidat nauk degree holder in pedagogical sciences, research assistant professor (Taganrog, Russia);

Sharshov Igor Alekseyevich, professor, Chair of general pedagogics and educational technologies, G. P. Derzhavin Tambov State Pedagogical University, Doctor of pedagogical sciences (Tambov, Russia);

Shigurov Viktor Vasilyevich, professor, head, Chair of Russian language, Ogarev Mordovia State University, Doctor of philological sciences (Saransk, Russia).



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:37.014

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.006

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ВУЗЫ И МЕЖДУНАРОДНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

E. Ю. Рогачева, А. Ю. Слепухин (Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А., г. Саратов, Россия)

Развитие института высшего образования России в современном мире невозможно без международного сотрудничества. В условиях глобализации и становлении экономик, основанных на знаниях, необходимо совершенствование и повышение авторитета национальной системы высшего образования. Для этого следует использовать достижения, которые имеются в европейской образовательной практике, и интегрировать их с лучшими традициями отечественной высшей школы.

С введением в России двухуровневой системы высшего профессионального образования вузы осваивают новейшие методики преподавания и гармонизируют учебные планы с зарубежными аналогами в рамках Болонского процесса. В результате этой работы в учебный процесс вводятся новые образовательные программы бакалавриата и магистратуры по различным специальностям. В перспективе – разработка совместных учебных программ, что позволит пойти по пути выдачи двойных дипломов. Таким образом, в России происходит усиление тенденций интернационализации высшего образования – процесса устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных образовательных систем на основе общих целей и принципов, отвечающего потребностям мирового сообщества.

В работе представлен анализ интеграции регионального университета в международное образовательное пространство на примере СГТУ имени Гагарина Ю. А. Приведена характеристика и оценка критерии интернационализации вуза, а именно академической мобильности студентов и преподавателей, участия в международных проектах, сотрудничества с зарубежными учебными заведениями и организациями, проведения конференций и семинаров на международном уровне. Рассмотрены результаты полуформализованного и формализованного интервью, проведенного с работниками СГТУ. Рассчитан показатель уровня развития международной деятельности. Выявлены проблемы, затрудняющие процесс интернационализации университета.

Ключевые слова: международная деятельность; интернационализация; интеграция; региональный вуз; двухуровневое обучение; академическая мобильность.

REGIONAL UNIVERSITIES AND INTERNATIONAL INTEGRATION OF EDUCATION

E. Yu. Rogacheva, A. Yu. Slepukhin (Yury Gagarin State Technical University, Saratov, Russia)

Nowadays the development of international cooperation in higher education in Russia is crucial. Inclusion into international educational environment and transition to a two-level system of higher education poses a problem of harmonisation of domestic curricula with international ones in the framework of the Bologna process. Russian educators should use the achievements of European educational practice and integrate them with the best traditions of Russian higher education. Modern universities apply the new methods of teaching and development of curricula in the framework of the Bologna Agreement. As a result of this work the new educational Bachelor and Master Programmes in various specialties are introduced into educational process.

In this aspect, expansion of participation of Russian universities in international educational networks and cooperation programmes becomes essential. This is particularly important for provincial universities, possibilities of which are more limited in comparison with metropolitan universities.

The analysis of integration of regional university into the international education is presented on an example of Yury Gagarin State Technical University (Saratov). The analysis was based on assessment of HEI's criteria of internationalisation. The paper presents the indicator to be used for calculation of the level of development of the international activity. The problems complicating the process of internationalization of a university are revealed.

Keywords: international activities; internationalization; integration; regional university; two-level system; academic mobility.

По итогам исследования компании Economist Intelligence Unit [7], которая является подразделением английского журнала "Economist", российское высшее

© Рогачева Е. Ю., Слепухин А. Ю., 2015

образование находится на 13-м месте в общемировом рейтинге и на 8-м – в европейском. В России продвижение образовательных услуг на мировой рынок осуществляют Министерство образования и науки РФ, Центр международного научного и культурного сотрудничества, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина [1, с. 21–32]. Также в вузах функционируют специальные подразделения, занимающиеся международным сотрудничеством. Одним из направлений экспорта образовательных услуг является создание филиалов российских вузов в странах ближнего и дальнего зарубежья (например, в странах СНГ действуют 37 филиалов, в которых обучаются 25 тыс. чел. [9, с. 249–252].

Процесс интернационализации актуален не только для ведущих исследовательских университетов страны, но и для региональных вузов, деятельность которых должна определять социально-экономическое развитие региона. Интеграция региональных вузов в международную среду определяется следующими причинами:

- повышение престижа вуза на рынке образовательных услуг как в стране, так и в мире в целом;
- диверсификация доходов (например, получение дополнительного финансирования за счет участия в проектах международного уровня);
- приобретение сотрудниками новых профессиональных знаний, которые могут привести к инновационным прорывам в преподавании и научной работе;
- повышение качества образовательных услуг за счет привлечения квалифицированных кадров из других стран;
- адаптация преподавателей и студентов к межкультурной среде.

Отметим, что в настоящее время уровень интернационализации большинства региональных вузов России является достаточно низким. Международная деятельность в основном сводится к отдельным событиям, не связанным друг с другом. Вуз может считаться международным при наличии интернациональной составляющей в образовательной, исследовательской и общественной деятельности.

Публикуемые отчеты региональных вузов не отражают полную картину международной деятельности, поэтому сложно определить уровень ее развития, но существуют различные национальные рейтинги по ее оценке (например, Национальный рейтинг университетов) [3].

В работе предпринят анализ результатов международного сотрудничества регионального вуза на примере Саратовского государственного технического университета имени Гагарина Ю. А. (СГТУ). Для получения информации о различных аспектах интернационализации университета применялись методы полуформализованного ($N = 7$) и формализованного интервью ($N = 37$) с представителями отдела управления международного сотрудничества (УМС) и внешнеэкономических связей (ВЭС) СГТУ, а также деканами и преподавателями, являющимися ее активными участниками. На основе полученных данных определен уровень развития международной деятельности вуза.

Международная деятельность университета осуществляется на основании стратегического плана развития СГТУ и ежегодных планов УМС и включает в себя такие направления, как академическая мобильность студентов и преподавателей, участие в международных проектах, сотрудничество с зарубежными учебными заведениями и организациями, проведение конференций и семинаров на международном уровне.

Начальник УМС О. С. Бочкова так определяет наиболее важные в настоящее время направления развития международной деятельности СГТУ, связанные с «...внедрением инновационных методов обучения иностранным языкам, развитием взаимодействия с международными образовательными организациями, оказанием полной или частичной финансовой поддержки инициативным сотрудникам и студентам самим вузом, разработкой программ двойных дипломов и мер со-поставимости образовательных программ с программами зарубежных университетов».

Место СГТУ в сравнении с другими региональными техническими вузами можно



проиллюстрировать данными рейтинга высших учебных заведений стран Содружества Независимых Государств, разработанными в 2014 г. агентством «Эксперт РА» [6]. Среди 303 технических университетов СГТУ занимает 66 место (табл. 1). При составлении рейтинга учитывался как уровень научно-исследовательской деятельности, так и интернационализации вузов (в частности количество иностранных студентов).

Важным событием в развитии международной деятельности СГТУ стало

вступление в такие крупные международные сети, как International Network of Engineering Education and Research (INEER – Международную сеть инженерного образования и исследований, США) и Global University Network for Innovation (GUNI – Глобальную университетскую сеть по инновациям в образовании, Испания). В рамках этих объединений проходят регулярные конференции в области инновационных образовательных технологий с участием представителей СГТУ.

Т а б л и ц а 1

Место СГТУ в рейтинге агентства «Эксперт РА»
Position of SSTU in “Expert RA” Agency rating

	Общий рейтинг	Технические вузы	Вузы г. Саратова
Место СГТУ в рейтинге	187	66	3
Всего вузов (в том числе филиалов)	1 532	303	16

СГТУ является организатором крупных международных научных конференций в области математики, информационно-телекоммуникационных технологий, а также развития национальных и региональных инновационных систем для повышения конкурентоспособности и качества жизни: «Математические методы в технике и технологиях» (ММТТ–2008, ММТТ–2012, ММТТ–2013), «Информационно-коммуникационные технологии в науке, производстве и образовании» (ICIT–12), “Global network for Economics of Learning, Innovation and Competencebuilding Systems” (GLOBELICS–2007). Участие в этих конференциях, проведенных СГТУ в последние годы, приняли более 1 тыс. исследователей из российских и зарубежных вузов. География стран-участниц охватывает университеты 56 развитых и развивающихся стран.

СГТУ с 1993 г. является активным участником программы межуниверситетского сотрудничества в области высшего образования Евросоюза «Темпус» и занимает одну из ведущих позиций по числу выигранных грантов среди вузов России в области университетского управления, разработки бакалаврских

и магистерских программ по различным направлениям обучения, развития непрерывного образования, преподавания иностранных языков в технических вузах. За 20 лет СГТУ выиграл 13 грантов на выполнение совместных проектов с ведущими университетами Германии, Англии, Франции, Швеции, Испании, Португалии, Нидерландов, Бельгии, Польши, Чехии, Италии и других стран [5]. За время участия СГТУ в программе «Темпус» более 350 чел. (преподавателей, аспирантов, администраторов) посетили ведущие вузы Западной Европы, 150 европейских коллег – СГТУ.

В настоящее время в СГТУ обучаются более 200 иностранных студентов, основной контингент которых составляют граждане стран СНГ и Балтии, незначительное количество студентов приезжают из Турции, Бангладеш, Ирака и Нигерии [8]. Для их социально-культурной адаптации проводятся специальные тематические вечера, экскурсии, знакомство с культурой страны пребывания через участие в различных мероприятиях. Также функционирует летняя школа по изучению русской культуры и русского языка.

Интервью с сотрудниками УМС и ВЭС позволили идентифицировать основные

моменты, затрудняющие развитие международной составляющей университета. По словам О. С. Бочковой, «проблемы СГТУ аналогичны проблемам других вузов РФ: отсутствие у большинства сотрудников специальной подготовки для осуществления международной деятельности; низкий уровень развития иноязычной лингвистической компетенции и межкультурной коммуникации большей части сотрудников вуза и студентов».

Работники управления выделяют в качестве важных проблем правовой аспект. По словам одного из респондентов, «...нет законов, которые бы способствовали развитию мобильности. Необходимо совершенствовать законодательную базу, а ее разрабатывает не провинциальный вуз...». Респондент привел пример наиболее распространенной у студентов проблемы, связанной с включенным обучением заграницей: «на обучение заграницу, например, выезжают студенты, выигравшие президентскую стипендию. Они обучаются по программе иностранного вуза, сдают экзамены, а в родном вузе их не засчитывают. Нет документов, в которых уточняется, каким образом вернувшиеся студенты могут сдать сессию. Им приходится либо заключать дополнительное соглашение (для студентов, обучающихся на компенсационной основе), либо оформлять индивидуальный план (для бюджетных студентов). Таких моментов достаточно много, и нет законов, позволяющих быть защищенным в таких ситуациях».

Немаловажным является мнение преподавателей СГТУ об уровне развития международного сотрудничества в вузе. Методом формализованного интервью было выявлено, что большинство респондентов (75,6 %) оценивают уровень международной деятельности как «слабый» или «недостаточный», часть респондентов (18,9 %) – «средний» и «высокий» (5,4 %).

8 % респондентов отметили, что в СГТУ международное сотрудничество развито только по гуманитарным и естественно-научным специальностям, а вуз является техническим. В СССР и постсоветской России техническое образование было направлено на развитие оборонной

промышленности страны и являлось закрытым. Долгое время сотрудничество с иностранными вузами было невозможным. Поэтому вплоть до настоящего времени налаживать контакты с иностранными коллегами непросто.

Чтобы лучше понять существующие проблемы, необходимо определить уровень развития международной деятельности СГТУ. Для этого была использована шкала определения уровня развития международной деятельности в вузе, разработанная Н. В. Медведевой [2, с. 96]. Она представляет собой перечень критериев, по каждому из которых ставится оценка: 1 балл – низкий, 2 балла – средний, 3 балла – высокий уровень. Затем рассчитывается средний балл по формуле $U = (A+B+C+D+E+F+G)/7$, являющейся показателем уровня развития международной деятельности (U). Перечислим критерии, предложенные Н. В. Медведевой:

- 1) А – иностранные студенты (количество человек в год);
- 2) В – академическая мобильность (количество человек в год);
- 3) С – программы двухциклового обучения: бакалавриат, магистратура (количество программ, время их реализации);
- 4) Д – программы двойных дипломов (количество программ, время их реализации);
- 5) Е – сотрудничество с мировыми образовательными центрами и фондами, выполнение международных программ (количество программ в год).

На наш взгляд, список необходимо дополнить следующими критериями:

- 6) F – оценка международной репутации вуза (присутствие в международных рейтингах, число международных партнерств и членствов);

7) G – уровень развития глобальных сетевых коммуникаций (доля контента сайта вуза на иностранных языках, объем посещаемости сайта).

Н. В. Медведевой выделено три уровня развития международной кооперации в вузе:

– I уровень (низкий) характеризуется слабым участием сотрудников в международной



деятельности; по перечисленным критериям работа не ведется либо только начала осуществляться. Средний балл, рассчитанный по формуле, не превышает показатель 1,4.

– II уровень (средний) – наблюдается относительно невысокое участие сотрудников в международной деятельности. Работа ведется по всем направлениям (по некоторым только начала осуществляться, по некоторым ведется активно). Практически каждый критерий оценивается в 2 балла. Средний показатель составляет более 1,4 и менее 2,4.

– III уровень (высокий) – несколько направлений международной деятельности активно развиваются (минимум 3), большинство сотрудников вуза заняты реализацией Болонских соглашений, стратегия вуза направлена на интернационализацию. Средний балл превышает показатель 2,4.

Оценим международную деятельность СГТУ по приведенной методике в соответствии с результатами интервью и данными статистики международного сотрудничества.

Таблица 2

Оценка уровня развития международной деятельности СГТУ
Evaluation of level of development of the international activity of SSTU

Критерии	Характеристика	Балл
Иностранные студенты (А)	В СГТУ обучаются более 200 иностранных студентов, основную часть которых составляют граждане стран СНГ, а незначительную – стран дальнего зарубежья (по состоянию на 2014 г.).	2
Академическая мобильность (В)	По различным международным программам на стажировку и курсы повышения квалификации заграницу в 2014 г. было отправлено 12 чел. (преподавателей – 9, студентов и аспирантов – 3). Прослеживается негативная тенденция развития мобильности в СГТУ за последние 3 года (2012 г. – 50 чел., 2013. – 20 чел., 2014 – 12 чел.). Это связано с недостаточным финансированием вузом международной деятельности. Мобильность осуществляется в основном за счет участия в грантовых программах	1
Программы двухциклового обучения (С)	В СГТУ реализуются программы двухциклового обучения более 1 года (программ бакалавриата – 55, магистратуры – 33)	3
Программы двойных дипломов (Д)	Полностью отсутствуют	1
Сотрудничество с мировыми образовательными центрами и фондами, выполнение международных программ (Е)	Реализуются программы по проекту «Темпус» (по состоянию на 2014 г. 2 проекта)	2
Оценка международной репутации вуза – присутствие в международных рейтингах, число международных партнерств и членств (F)	СГТУ имеет двусторонние договоры о сотрудничестве с 29 зарубежными учебными заведениями и организациями, является членом INEER и GUNI, присутствует в рейтинге высших учебных заведений СНГ, разработанном «Эксперт РА»	2
Уровень развития глобальных сетевых коммуникаций – доля контента сайта вуза на иностранных языках, объем посещаемости сайта (G)	Сайт СГТУ в международном рейтинге сайтов университетов занимает 1 879 место из более 22 000 сайтов учреждений высшего образования мира [10]; входит в сотню лучших сайтов России, участвует во всероссийских конкурсах интернет-проектов и занимает высокие места [4]. Контент сайта представлен на русском, английском, немецком и турецком языках	2

В таблице 2 приведена характеристика и оценка каждого из выделенных критериев. Рассчитаем показатель уровня развития международной деятельности СГТУ: $U = (A2+B1+C3+D1+E2+F2+G2)/7$. Данный показатель равен 1,8. Следовательно, международная деятельность СГТУ на текущий момент соответствует среднему уровню развития.

Таким образом, становление двухуровневой системы образования СГТУ находится на завершающем этапе. В вузе активно реализуются программы бакалавриата и магистратуры, поэтому по шкале определения уровня развития международной деятельности данный критерий (С) получил высокую оценку. Необходимо отметить особую роль программы Европейского Союза «Темпус», которая позво-

лила перенять опыт вузов – участников болонского соглашения.

Слабыми сторонами процесса интернационализации СГТУ являются академическая мобильность и отсутствие программ двойных дипломов. Данные области в контексте современного образовательного пространства являются взаимозависимыми, например, программы двойных дипломов позволяют признавать документы, полученные в результате обучения студентов по образовательным программам иностранных вузов, таким образом стимулируя академическую мобильность. СГТУ столкнулся с рядом трудностей на пути создания программ двойных дипломов (прежде всего отсутствием опыта в данной сфере деятельности и законодательные особенности).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдрус, И. А. Мировой рынок образовательных услуг : учебное пособие / И. А. Айдрус, В. М. Филиппов. – Москва : РУДН. – 2008. – 194 с.
2. Медведева, Н. В. Международная деятельность вуза в условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Медведева. – Челябинск, 2007. – 174 с.
3. Национальный рейтинг университетов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unirating.ru/>.
4. О сайте СГТУ. Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sstu.ru/upravlenie/upravleniya-i-otdely/uit/o-sayte-sgtu.php>.
5. Программа «Темпус». СГТУ имени Гагарина Ю. А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sstu.ru/sotrudnichestvo/programma-tempus>.
6. Рейтинговое агентство «ЭКСПЕРТ РА». Рейтинг вузов Содружества Независимых Государств. 1 марта 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_sng/part2/.
7. Российская система образования вошла в топ-10 лучших в Европе : Сайт Профессионального союза работников народного образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edunion.ru/Rossiyskaya_si_stema_obrazovaniya_voshla_v_top-10_luchshih_v_Evrope/.
8. Управление международного сотрудничества и внешнеэкономических связей. СГТУ имени Гагарина Ю. А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sstu.ru/upravlenie/upravleniya-i-otdely/ums-i-ves/>.
9. Чеботарева, М. С. Россия на мировом рынке образовательных услуг / М. С. Чеботарева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 249–252.
10. Webometrics Ranking of World Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.webometrics.info.

Поступила 09.12.14.

Об авторах:

Рогачева Елена Юрьевна, аспирант кафедры социологии, социальной антропологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А.» (Россия, г. Саратов, ул. Политехническая, д. 77), rogacheva.eu@yandex.ru

Слепухин Александр Юрьевич, профессор кафедры социологии, социальной антропологии и социальной работы ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А.» (Россия, г. Саратов, ул. Политехническая, д. 77), доктор социологических наук, ays@sstu.ru



Для цитирования: Рогачева, Е. Ю. Региональные вузы и международная интеграция образования / Е. Ю. Рогачева, А. Ю. Слепухин // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 6–12. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.006

REFERENCES

1. Audrus I. A., Filippov V. M. Mirovoj rynok obrazovatel'nyh uslug [International market of educational services]. Moscow, RUDN Publ., 2008, 194 p.
2. Medvedeva N. V. Mezhdunarodnaja dejatel'nost' vuza v uslovijah integracii Rossii v obshheevropejskoe obrazovatel'noe prostranstvo: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [International activity of a university under the conditions of integration of Russia with the European educational environment: author's abstract of Kand. ped. sci. thesis.]. Chelyabinsk, 2007, 174 p.
3. Nacional'nyj rejting universitetov [National rating of universities]. Available at: <http://unirating.ru/>.
4. O sajte SGTU. Saratovskij gosudarstvennyj tehnicheskij universitet imeni Gagarina Yu. A. [About SSTU website – Yuri Gagarin State Technical University of Saratov]. Available at: <http://www.sstu.ru/upravlenie/upravleniya-i-otdely/uit/o-sayte-sgtu.php>.
5. Programma “Tempus”. SGTU imeni Gagarina Yu. A. [Tempus Programme. Yuri Gagarin State Technical University of Saratov]. Available at: <http://www.sstu.ru/sotrudnichestvo/programma-tempus/>.
6. Rejtingovoe agentstvo “JeKSPERT RA”. Rejting vuzov Sodruzhestva Nezavisimyh Gosudarstv. 01.03.2014 [Rating Agency “Expert RA”. Ranking of Commonwealth of Independent States Universities. 01.03.2014]. Available at: http://raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_sng/part2/.
7. Rossijskaja sistema obrazovanija voshla v top-10 luchshih v Evrope. Sajt Professional'nogo sojuza rabotnikov narodnogo obrazovanija i nauki RF [Russian educational system have entered the top 10 in Europe]. Available at: http://www.edunion.ru/Rossijskaya_sistema_obrazovaniya_voshla_v_top-10_luchshih_v_Evrope/.
8. Upravlenie mezhdunarodnogo sotrudnichestva i vnesnejekonomiceskikh svjazej. SGTU imeni Gagarina Yu. A. [International Relations Office. Yuri Gagarin State Technical University of Saratov]. Available at: <http://www.sstu.ru/upravlenie/upravleniya-i-otdely/ums-i-ves/>.
9. Chebotareva M. S. Rossija na mirovom rynke obrazovatel'nyh uslug [Russia at the international educational market]. *Molodoj uchenyj* [Young Scholar]. 2012, no. 5, pp. 249–252.
10. Webometrics Ranking of World Universities. Available at: www.webometrics.info.

About the authors:

Rogacheva Elena Yuryevna, postgraduate student of Sociology, Social Anthropology and Social Work chair of Yuri Gagarin State Technical University of Saratov (77, Politehnicheskaya Str., Saratov, Russia), rogacheva.eu@yandex.ru

Slepukhin Alexander Yuryevich, professor of Sociology, Social Anthropology and Social Work chair of Yuri Gagarin State Technical University of Saratov (77, Politehnicheskaya Str., Saratov, Russia), Doctor of sciences degree holder in sociological sciences, ays@sstu.ru

For citation: Rogacheva E. Yu., Slepukhin A. Yu. Regional'nye vuzy i mezhdunarodnaja integracija obrazovaniya [Regional universities and international integration of education]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 6–12. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.006

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:17.022.1:37.014

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.013

ИМИДЖ И БРЕНД ВУЗА: ВЗАИМОСВЯЗЬ, ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ

E. A. Неретина, И. В. Гвоздецкая, Ю. В. Корокошко

(Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия)

В статье обосновывается необходимость систематической целенаправленной работы отечественных высших учебных заведений над имиджем и брендом в связи с ростом конкуренции на национальном и международном рынках труда и образовательных услуг, усилением роли современных информационных и коммуникационных технологий, изменением образцов поведения потребителей и других целевых аудиторий. Решение этих задач должно осуществляться в контуре стратегического управления вузом с учетом динамизма и неопределенности факторов внешней среды, а также опыта, накопленного зарубежными вузами. Особое внимание уделяется использованию брендинга как важнейшего инструмента маркетинга и управлеченческой технологии, призванной отражать, продвигать и поддерживать уникальные ценности, предоставляемые вузом потребителям и деловым партнерам. Раскрывается сложность применения технологий брендинга в сфере образования в связи с тем, что образовательная услуга имеет дуальную противоречивую форму, являясь одновременно и общественным благом, и рыночной категорией, побуждающей вузы к активизации предпринимательской деятельности.

Формирование бренда вуза необходимо осуществлять по двум направлениям: внешнее и внутреннее позиционирование, уделяя при этом особое внимание доведению до сознания потребителей уникальности своего маркетингового предложения, отражающего идею позиционирования бренда.

Раскрываются понятие и содержание бренд-платформы вуза. На примере ряда зарубежных и отечественных высших учебных заведений показаны особенности формирования и позиционирования брендов. Обоснованы причины, побуждающие вузы к репозиционированию своих брендов и ребрендингу: неудовлетворенность занимаемой брендом рейтинговой позиции, стремление повысить конкурентоспособность на международных рынках, углубление интеграционных процессов и налаживание более тесных взаимоотношений вузов с работодателями, органами власти, внедрение и расширение непрофильных направлений подготовки специалистов и т. д.

Ключевые слова: имидж; бренд; вуз; университет; брендинг; позиционирование; потребители; целевые аудитории; бренд-платформа вуза; образовательная услуга; развитие.

IMAGE AND BRAND OF A UNIVERSITY: INTERPLAY, FEATURES OF IMAGE MAKING AND POTENTIAL FOR DEVELOPMENT

E. A. Neretina, I. V. Gvozdetskaya, Yu. V. Korokoshko

(Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia)

The article substantiates the necessity for work on the formation of image and brand of a university due to improvement of competition at national and international markets of labor and educational services, emerging role of modern information and communication technologies, change in behavior patterns of consumers and other target audiences. Achievement of this objective is possible within the framework of strategic management of a university with a glance to dynamism and indeterminacy of environmental factors and experience of foreign universities. The article discloses implementation of foreign experience in branding as an important marketing tool, which promotes, supports and is reflective of the unique values offered by a university to consumers and business partners. The authors describe the experience of domestic and foreign universities in the field of branding. Educational services are a market category, and this condition incites the business activity of universities. University brand is created in two ways: internal and external positioning. Formation of a brand should be given according to its uniqueness and positioning. This article includes the concept of brand platform. It describes the experience of creation and brand positioning for various universities.

There are reasons for rebranding and repositioning of the brand of a university: low rankings, improvement of competitiveness of a university, relationships with employers and authorities.

Keywords: image; brand; higher education institution; university; branding; positioning; customers; target audiences; brand-platform of a university; educational services; development

Изменение векторов стратегического развития вузов, рост конкуренции на рынках труда и образовательных услуг, широкое использование современных информационных технологий и средств коммуникаций в условиях формирующегося Smart-общества побуждают высшие учебные заведения к поиску новых способов повышения конкурентоспособности и создания конкурентных преимуществ. Каждый вуз стремится быть более привлекательным для своих целевых аудиторий (абитуриентов, студентов, работодателей, органов государственной власти, инвесторов). Решение этой задачи связано с созданием и поддержанием запоминающегося образа и бренда вуза.

Мнение представителей целевых аудиторий об образе вуза формирует его имидж. Все составляющие образа (местоположение, название, миссия, фирменный стиль, логотип, история, легенды, выдающиеся личности, сайт и другие атрибуты) необходимо использовать так, чтобы вуз был привлекательным, вызывал интерес у целевых групп и побуждал их к определенным действиям. Поэтому каждый вуз должен перевести решение данной задачи в стратегическую плоскость и заниматься имиджем на постоянной основе. Если своевременно не решать эту задачу, то у целевых аудиторий все равно сформируется собственное восприятие вуза и его услуг, и не факт, что оно будет положительным. Формирование имиджа осложняется тем, что имидж – это субъективное мнение и неосознанный процесс. Он находится под воздействием множества внешних и внутренних факторов (известность в регионе, стране, мире, рейтинговые позиции, востребованность выпускников вуза, квалификация профессорско-преподавательского состава, уровень материально-технической базы, инфраструктуры и др.).

Многие зарубежные и отечественные вузы осознали необходимость целенаправленной систематической работы по формированию позитивного имиджа посредством использования технологий и инструментов маркетинга.

Наиболее широко ими используется брендинг, под которым понимается мар-

кетинговый процесс по созданию, признанию и росту популярности марки (бренда) для потребителей [1].

Брендинг применительно к вузу можно определить также как управленческий процесс, направленный на формирование и развитие у него особых материальных и нематериальных характеристик, которые позволяют выделиться в ряду конкурентов, быть уникальным. При этом важно учитывать, что границы уникальности быстро стираются. Технологии брендинга дают возможность довести до сознания целевых аудиторий отличительные особенности вуза, его продуктов и услуг, сделать их понятными и узнаваемыми, сохранять и улучшать конкурентные позиции. Кроме того, наличие у вуза бренда обеспечивает ему ряд других конкурентных преимуществ:

- быть более привлекательным для потребителей, работодателей и других целевых групп, формировать их лояльное отношение как к самому вузу, так и его продуктам и услугам;
- создавать барьеры для конкурентов на рынках труда и образовательных услуг;
- более успешно в сравнении с конкурентами выводить на рынок новые продукты и услуги;
- налаживать тесные связи с ведущими отечественными и зарубежными вузами;
- быть инвестиционно привлекательным.

В связи с этим формирование и развитие бренда и имиджа являются важнейшими стратегическими задачами любого вуза. Они должны решаться на профессиональном уровне специалистами по маркетингу и бренд-менеджменту.

Основная цель брендинга – индивидуализировать предлагаемый продукт или образовательную услугу на рынке и помочь потребителям идентифицировать ее как нечто отличное от других, лучшее, особенное, уникальное, неповторимое. Следовательно, бренд нужен для того, чтобы объяснить потребителям, чем услуга данного вуза отличается от услуг других вузов и почему потребитель должен отдать ей свое предпочтение. Более того, желательно, чтобы продукт (услуга) не просто нравился потребителю, а чтобы

он хотел приобретать его снова и снова и имел для этого возможность (был доступным).

Использование технологии брендинга осложняется тем, что образовательная услуга имеет дуальную противоречивую форму предоставления в рыночных условиях. С одной стороны, она является «общественным благом», призванным повысить социальный статус гражданина, обеспечить право на получение высокооплачиваемой работы и быстро адаптироваться к изменениям во внешней среде. С другой – образовательная услуга является рыночной категорией, отражающей коммерческие интересы вуза, которые могут противоречить социально-культурным потребностям личности, государства и общества. Если в доперестроочный период в России образование считалось общественным благом, то в настоящее время все больше усиливается представление о нем как о рыночной категории. В связи с этим усиливаются противоречия в процессе формирования бренда. Вуз, с одной стороны, желает продвигать как можно больше продуктов и услуг по более высоким ценам, а, с другой – строить свой бренд на уникальном предложении, обращая внимание на общественные и личностные ценности образования. Следовательно, расширяя аудиторию пользователей, вуз не должен жертвовать своей уникальностью, иначе это неизбежно приведет к ухудшению его имиджа.

Необходимо также на систематической основе представлять потребителям свой бренд под новыми ракурсами, акцентируя внимание на решении их проблем и тех выгодах, которые они могут получить от данного бренда. Кроме того, изменения обещания, заложенные в бренд, вуз может менять «поле» конкуренции, восстанавливая и поддерживая уникальную ценность своего маркетингового предложения. По мнению известного маркетолога С. Займана, «...вы должны постоянно бросать вызов собственной концепции, даже если гордитесь своими достижениями, даже если они абсолютно оригинальны, даже если Вы внешне выглядите единственным собственником сво-

ей идеи. Необходимо раз за разом убеждаться, что Вы действительно уникальны» [6, с. 96].

Формирование бренда, как правило, осуществляется по двум направлениям: внешнее и внутреннее позиционирование. Первое направление связано с рыночным позиционированием (для вуза – это рынки труда, образовательных услуг, интеллектуальной собственности, научных продуктов и технологий), призванным обеспечить завоевание определенной конкурентной позиции. Второе направление отражает внутреннее позиционирование бренда посредством его идентификации, коммуникаций, внутреннего маркетинга и организационной поддержки.

В процессе позиционирования вуз должен довести до потребителя свою главную идею – уникальность. Она призвана отражать его ценности, миссию и перспективное видение. Именно так поступают такие известные бренды в сфере высшего образования, как Гарвард, Оксфорд, Кембридж, Гумбольдт, Сорbonна и др. [4; 10]. Они акцентируют внимание на истории, достижениях выпускников, высокой квалификации преподавателей, свободе и демократичности в процессах обучения и проведения научных исследований, принятии решений. Особую роль при этом играют маркетинговые коммуникации с целевыми группами (реклама, PR, использование массмедиа, современных средств коммуникации, среди которых особую роль играют Интернет-коммуникации, прямой маркетинг). По данным ВЦИОМ, более 60 % россиян являются пользователями Интернет, поэтому значение данного способа коммуникации все более возрастает.

Осуществляя как позиционирование самого вуза, так и его продуктов и услуг, необходимо учитывать цели и задачи конкурентов на целевых рынках, которые также стремятся поддерживать и улучшать свои позиции. В связи с этим важно не только осуществлять мониторинг рыночных ситуаций, но и прогнозировать поведение конкурентов.

Создание и развитие бренда – сложные задачи. Их решение должно быть резуль-

татом продуманной продуктовой, ценовой и коммуникационной политик вуза, формирующих платформу бренда. Разработка бренд-платформы осуществляется после выбора вузом стратегии позиционирования, которая является одной из составляющих стратегии развития вуза (рис. 1).

Бренд-платформа вуза, включающая в себя набор элементов, должна быть представлена в виде документа, описывающего образ вуза, который планируется сформировать. Исходное начало построения бренд-платформы – поиск главной идеи позиционирования вуза.

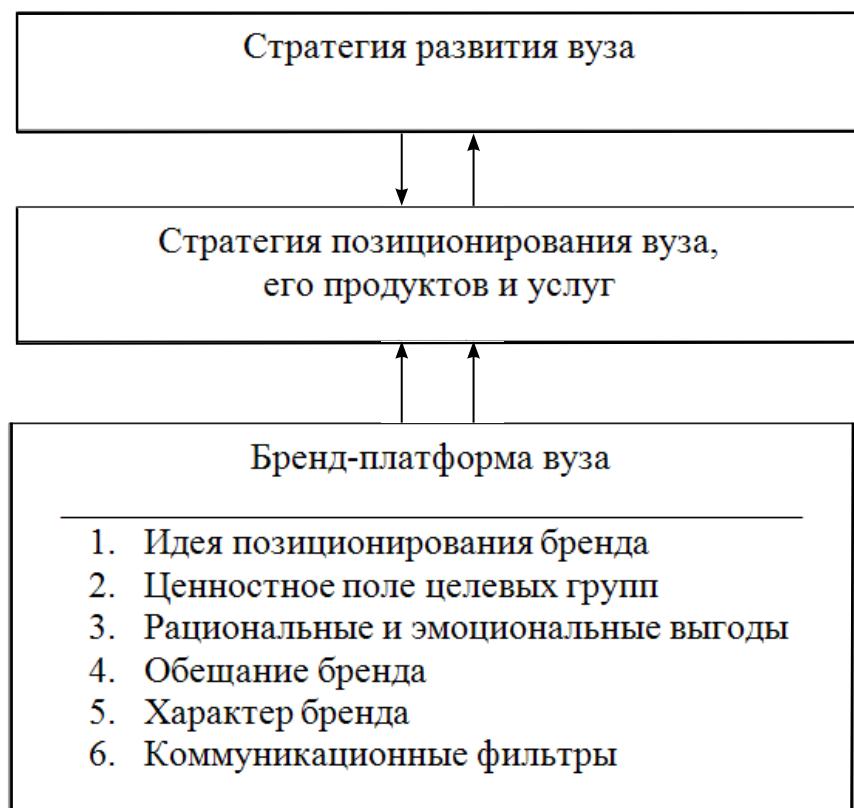


Рис. 1. Бренд-платформа вуза
The brand platform of a university

Она должна отражать его уникальные особенности и быть легко запоминающейся, сильно воздействующей на сознание потребителей и других целевых групп. Основной идеей бренда многих вузов Германии, Австрии и Швейцарии является дуальное образование, базирующееся на гармоничном сочетании подготовки будущих специалистов как в стенах вуза, так и на предприятии. Вуз призван вооружить студента системой теоретических знаний, а предприятие – профессиональными навыками. Тесное взаимодействие учебного заведения с предприятием позволяет

устранить разрыв между уровнями теоретической и практической подготовки будущих специалистов. Бренды таких вузов ассоциируются у абитуриентов и их родителей с гарантией востребованности специалиста, обеспечением его трудоустройства.

К тому же в Германии, где насчитывается 427 вузов, из которых 108 – классические университеты, 215 – университеты прикладных наук, 6 – педагогических, 52 – художественных, 17 – теологических и 29 вузов для подготовки государственных и муниципальных служащих, значи-

тельная часть вузов позиционирует себя в качестве технических [11, с. 12]. Это отражено в бренд-нейминге ведущих технических университетов Германии: Технический университет – Горная академия Фрайберга, Дрезденский технический университет, Мюнхенский технический университет, а также приравненные к ним по статусу высшие технические школы в Ахене и Дармштадте. Только 2 из 17 немецких технических университетов не имеют слова «технический» в своем названии (Штутгартский университет и Ганноверский университет им. Лейбница). Такая ситуация обусловлена престижностью технического образования в условиях перехода экономики Германии на инновационный тип развития. Тенденция позиционирования вузов, исходя из функциональных направлений подготовки и ключевых образовательных программ, наблюдается и в других странах.

В то же время для ряда известных своим традиционно техническим направлением подготовки специалистов характерен ребрендинг, т. е. внедрение или расширение непрофильных специальностей. В США, например, известный Массачусетский технологический институт расширил свою первоначальную специализацию за счет биологии, экономики, лингвистики, политологии и менеджмента [10].

Лондонский городской университет, созданный на базе Северного политехнического института, имеет в настоящее время факультеты социальных наук, права, психологии, школы экономики и искусства, поэтому его подразделения компьютерных наук и полимеров уже не выглядят исключительно профилирующими [2, с. 19]. Все это отражается на имидже и бренде этих вузов и требует принятия адекватных маркетинговых и управлеченческих решений.

Актуальность проблем формирования и развития имиджа и бренда способствовала активизации деятельности российских вузов в этих направлениях маркетинговой деятельности [3; 5; 7]. В 2012–2013 учебном году был составлен Национальный рейтинг классических и исследовательских университетов по критерию «Бренд», в который были включены 106 вузов. Оцен-

ка проводилась по 100-балльной шкале. Лидирующие позиции заняли МГУ имени М. В. Ломоносова (100 баллов), МГИМО (83 балла), Санкт-Петербургский университет (67 баллов). Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева вошел в группу вузов, занимающих 45–49 места. На последнем месте в рейтинге находился Ингушский государственный университет (10 баллов).

Неудовлетворенность занимаемой рейтинговой позицией побуждает вузы овладевать технологиями и инструментами брендинга. Примером может служить формирование нового бренда ИТМО (бывший ЛИТМО – ведущий вуз г. Ленинграда, ныне Санкт-Петербурга) в области информационных и фотонных технологий. Его ядро составляют логотип и новый слоган «Больше чем университет» («It's more than University»). Новый логотип ИТМО – это закодированное с помощью двоичной системы его название, которое, по мнению разработчиков, должно ассоциироваться с технологиями, Петербургом и Россией [9]. В отличие от удачного слогана оригинальность логотипа вызывает сомнение у преподавателей, сотрудников и студентов этого вуза.

Вуз репозиционировал свой бренд в целях повышения международной конкурентоспособности в связи с тем, что ИТМО в 2013 г. стал участником Программы повышения конкурентоспособности российских университетов среди международных научно-образовательных центров, известной как «5 в 100». В 2014 г. в ИТМО созданы 49 международных подразделений с участием ведущих зарубежных специалистов, открыто более 30 программ двойных дипломов по направлениям бакалавриата и магистратуры. Это, безусловно, способствует интеграции вуза в мировое образовательное и научное пространство, повышает его имиджевые характеристики.

Большую работу по позиционированию бренда провел также Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики (СПбГУСЭ). Она осуществлялась на пяти уровнях: со-



циально-демографическом, рациональном, функциональном, эмоциональном и ценностном, что позволило сформировать целостный образ вуза.

Проблемой поддержания бренда в настоящее время озабочен также МГИМО в связи с тем, что у него несколько ухудшились конкурентные позиции в сравнении с МГУ имени М. В. Ломоносова и НИУ Высшая школа экономики по таким квалификационным характеристикам его выпускников, как аналитические способности, профессиональные знания и командная работа [12]. При этом вы-

пускники МГИМО имеют конкурентные преимущества по знанию иностранных языков и навыкам коммуникации (таблица).

В МГИМО разработан комплекс мероприятий по улучшению бренда по таким направлениям, как улучшение качества подготовки, усиление взаимодействия с работодателями, развитие международных связей, создание предпосылок для перехода к модульному обучению, улучшение инфраструктуры, расширение программ стажировок лучших студентов в международных компаниях.

Сравнительные параметры квалификационных характеристик выпускников трех ведущих вузов РФ

Comparative parameters of qualifications of graduates of the three leading universities of the Russian Federation

Квалификационные характеристики выпускников вуза	МГИМО	ГУ ВШЭ	МГУ имени М. В. Ломоносова
Аналитические способности	4,0	4,5	4,5
Профессиональные знания	4,0	4,75	4,13
Командная работа	4,2	4,6	4,2
Лидерские качества	4,8	5,0	4,6
Навыки коммуникации	4,88	4,63	3,88
Иностранные языки	5,0	4,63	4,0

Основой бренда национального исследовательского университета МИФИ является триада: наука, образование, промышленные инновации. В 2014 г. вуз совершил прорыв, оказавшись на 13-м месте в рейтинге Times Higher Education. Развивая сотрудничество с госкорпорацией Росатом, МИФИ планирует к 2020 г. довести долю иностранного персонала до 14 % и значительно повысить приток иностранных студентов, на долю которых в настоящее время приходится 6,5 % обучающихся. В решении этих задач важную роль должны сыграть бренд и имидж университета.

Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева в рамках Программы повышения конкурентоспособности университета также разработал

блок мероприятий по развитию бренда. Они касаются продвижения бренда университета не только в национальном, но и международном образовательном пространстве. Решение этой задачи будет осуществляться посредством расширения спектра образовательных программ, научных исследований и разработок усиления сетевого взаимодействия с другими вузами, вхождения в международные Ассоциации университетов, активизации коммуникаций на ведущих Интернет-площадках, участия в выставках, проведения PR-кампаний и event-мероприятий. Сформировав бренд, вуз не должен на этом останавливаться, так как его оригинальные идеи будут стараться дуплицировать конкуренты. Поэтому необходимо посто-

янно работать с клиентами, представляя бренд под новыми ракурсами. Изменяя обещания, заложенные в бренд, вуз может менять «поле» конкуренции и свои конкурентные позиции за счет поддержания или развития предлагаемых потребителям ценностей.

Учитывая, что границы уникальности бренда со временем стираются, вузы также, как организации в сфере бизнеса, осуществляют репозиционирование своих брендов либо их развитие посредством создания новых конкурентных преимуществ. Так, Денверский университет (США, штат Колорадо), в котором обучается 11 тыс. студентов, 16 августа 2012 г. официально представил свой новый бренд. С одной стороны, он призван отразить многолетнюю историю университета, который был создан в 1864 г. и воспитывал творческих и независимых мыслителей. С другой – сфокусирован на желании университета быть большим частным учреждением, работающим на общественное благо. Еще одной целью брендинга является желание рассказать историю сотрудничества студентов, преподавателей и сотрудников вуза. Новый логотип Денверского университета призван отразить авторитет университета в динамичном развитии г. Денвера и региона [8].

В Германии университет прикладных наук г. Дюссельдорфа (УПН) – 2-й по величине из 14 университетов города, который включает в себя 7 факультетов (архитектуры, дизайна, электротехники,

машиностроения и техники производства, СМИ, экономики и др.), в рамках которых реализуется 21 бакалаврская и 12 магистерских программ, – позиционирует себя не только как учебно-исследовательское учреждение, но и как организацию, предоставляющую услуги [11]. При этом основополагающими принципами маркетинга и брендинга данного университета являются:

- студенты – это клиенты университета, пользующиеся его услугами;
- подготовка специалистов – ответ на запросы рынка;
- удовлетворенность сотрудников – основа удовлетворенности клиентов;
- ответственность перед студентами, персоналом, а также предприятиями региона и общественностью.

Решение задач в области маркетинга, брендинга и коммуникаций в Дюссельдорфском УПН осуществляется рядом функциональных служб: маркетингом факультетов, службой по связям с общественностью, пресс-службой и др. Учитывая специфику формирования и развития брендов вузов Германии на основе специализации ключевых образовательных профилей и функциональной направленности факультетов, руководством данного вуза принято решение к 1 мая 2015 г. осуществить ребрендинг с переходом от Fachhochschule Düsseldorf к Hochschule Düsseldorf. Новые название УПН Дюссельдорфа, корпоративный дизайн и сайт дополнят и новый бренд вуза (рис. 2).

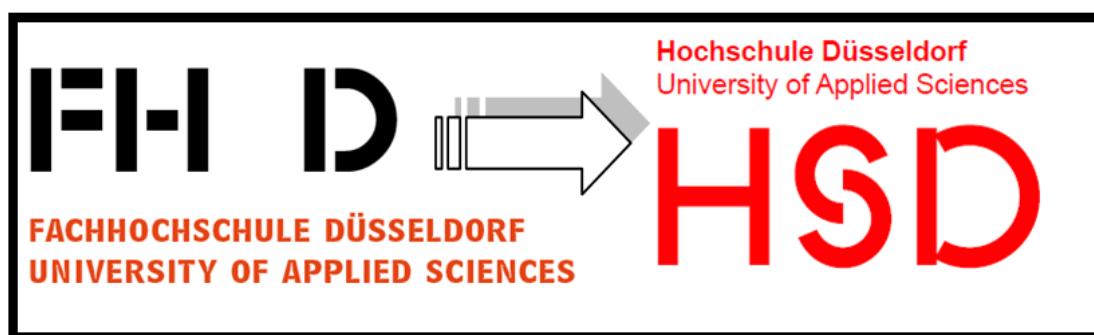


Рис. 2. Ребрендинг университета прикладных наук Дюссельдорфа
The rebranding of the University of applied Sciences Düsseldorf



Другой известный вуз Германии – Берлинский университет им. Гумбольдта со скромным логотипом в виде небольшой надписи “HUBLN” (от Humboldt Universität Zu Berlin (in) сегодня имеет даже свою фирму по развитию бренда. Под ее эгидой создана первая коллекция «гумбольдтовской одежды» молодого берлинского модельера Я. Аренс, открыт магазин, специализирующийся на продаже товаров с торговой маркой «Университет им. Гумбольдта» (серебряные монеты, футбольки, чайные чашки и другие сувениры).

Таким образом, зарубежные и отечественные вузы осознают важную роль маркетинга и технологий брендинга в формировании и развитии имиджа и бренда вуза в связи с ростом конкуренции на рынках труда и образовательных услуг. Они принимают конкретные решения в области наращивания потенциала бренда и его успешной реализации посредством предложения потребителям и другим целевым группам тех ценностей, которые помогут решить их проблемы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аакер, Д. Создание сильных брендов / Д. Аакер. – Москва : Издательский Дом Гребенникова, 2003. – 440 с.
2. Архиереев, С. И. Старейшие университеты – единое пространство исторической преемственности / С. И. Архиереев // Переяславская рада: ее историческое значение и перспективы развития восточно-славянской цивилизации : сборник науч. трудов (по матер. VI Междунар. науч.-практ. конф. 15–16 декабря 2011 г.). – Харьков : НТУ «ХПИ», 2011. – С. 17–21.
3. Беляев, А. Корпоративная культура университета : от теории к практике / А. Беляев // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 62–65.
4. Гарвард, Пристон, Гумбольдт : как университет брендом стал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dw.de/p/Lgus.
5. Грошев, И. В. Вуз как объект брендинга / И. В. Грошев, В. М. Юрьев // Высшее образование в России. – 2010. – № 1. – С. 23–29.
6. Займан, С. Конец маркетинга каким мы его знаем / С. Займан. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 304 с.
7. Лухменева, Е. П. Особенности формирования и продвижения бренда вуза / Е. П. Лухменева, О. М. Калиева // Вестник Оренбургского университета. – 2012. – № 13 (149). – С. 228–231.
8. Неборский, Е. Экономика образования США : Университеты и капитализация : монография / Е. Неборский. – Saarbrucken : “LAP Lambert Academic Publishing & Co. KG”, 2012. – 70 с.
9. Новый бренд ИТМО. Один из ведущих российских университетов – ИТМО с 1 сентября приступает к обновлению своего бренда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.facebook.com/NovostiTelekome/posts/942081752475531>.
10. Про США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.prousa.ru/>.
11. Система образования в Германии и Нидерландах. Аналитический обзор. – Дюссельдорф, Германия : INTAMT e.V., 2014. – 36 с.
12. Студенты оценили бренд МГИМО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.mgimo.ru/news/university/document/131192.phtml.

Поступила 30.12.14.

Об авторах:

Неретина Евгения Алексеевна, заведующий кафедрой маркетинга ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор экономических наук, профессор, ch.marketing@econom.mrsu.ru

Гвоздецкая Ирина Вячеславовна, доцент кафедры маркетинга ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), кандидат экономических наук, 1770248@mail.ru

Корокошко Юлия Владимировна, доцент кафедры маркетинга ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), кандидат экономических наук, ulya_Korokoshko@mail.ru

Для цитирования: Неретина, Е. А. Имидж и бренд вуза: взаимосвязь, особенности формирования и потенциал развития / Е. А. Неретина, И. В. Гвоздецкая, Ю. В. Корокощко // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19. № 1. – С. 13–21. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.013

REFERENCES

1. Aaker D. *Sozdanie sil'nyh brendov* [Creating strong brands]. Moscow, Grebennikov Publ., 2003, 440 p.
2. Arkhieereev S. *Ctarejshie universitety – edinoe prostranstvo istoricheskoy preemstvennosti* [The oldest universities – the unified environment with historical continuity]. *Perejaslavskaja rada: ee istoricheskoe znachenie i perspektivy razvitiya vostochno-slavjanskoj civilizacii: sbornik nauch. trudov (po mater. VI Mezhd. nauch.-prakt. konf. 15–16 dekabrja 2011 g.)* [VI International scientific conference, December 15–16, 2011]. Kharkov, NTU “HPI” Publ., 2011, pp. 17–21.
3. Belyayev A. *Korporativnaja kul'tura universiteta: ot teorii k praktike* [Corporate culture of a university: from theory to practice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2007, no. 11, pp. 62–65.
4. Garvard, Pристон, Гумбольдт: как университет бреном стал [Harvard, Preston, Humboldt: the university has become a brand]. Available at: www.dw.de/p/Lryc.
5. Groshev I. V., Yuryev V. M. *Vuz kak ob'ekt brendinga* [A university as an object of branding]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher education in Russia]. 2010, no. 1, p. 23–29.
6. Ziman S. *Konec marketinga kakim my ego znaem* [End of marketing as we know it]. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber Publ., 2010, 304 p.
7. Lukhmeneva E. P., Kaliyeva O. M. *Osobennosti formirovaniya i prodvizhenija brenda vuza* [Features of image-making and branding promotion of a university]. *Vestnik Orenburgskogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State University]. 2012, no. 13 (149), pp. 228–231.
8. Neborskiy E. *Jekonomika obrazovanija SShA: universitety i kapitalizacija: monograffija* [Economics of education in the USA: universities and capitalization: monograph]. Saarbrucken, LAP Lambert Academic Publishing & Co. KG Publ., 2012, 70 p.
9. Novyj brand ITMO. Odin iz vedushhih rossijskih universitetov – ITMO s 1 sentyabrja pristupaet k obnovleniju svoego brenda [New brand of ITMO. One of the leading Russian universities – ITMO from September 1, sets about to update its brand]. Available at: <https://ru.facebook.com/Novosti/Telekome/posts/942081752475531>.
10. Pro SShA [ProUSA]. Available at: <http://www.prousa.ru>.
11. Sistema obrazovanija v Germanii i Niderlandah. Analiticheskij obzor [The education system in Germany and the Netherlands. Analytical Review]. Dusseldorf, Germany, INTAMT Publ., 2014, 36 p.
12. Studenty ocenili brand MGIMO [Students have assessed MGIMO brand]. Available at: www.mgimo.ru/news/university/document/131192.html.

About the authors:

Neretina Evgeniya Alekseyevna, head of Marketing chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaia Str., Saransk, Russia), Doctor of sciences degree holder in economic sciences, professor, ch.marketing@econom.mrsu.ru

Gvozdetskaya Irina Vyacheslavovna, associate professor of Marketing chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaia Str., Saransk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in economic sciences, 1770248@mail.ru

Korokoshko Yuliya Vladimirovna, associate professor of Marketing chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaia Str., Saransk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in economic sciences, ulya_korokoshko@mail.ru

For citation: Neretina E. A., Gvozdetskaya I. V., Korokoshko Yu. V. Imidzh i brand vuza: vzaimosvijaz', osobennosti formirovaniya i potencial razvitiya [Image and brand of a university: interplay, features of image making and potential for development]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 13–21. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.013



СИТУАЦИЯ ВЫБОРА КАК ОСНОВА СИТУАТИВНОЙ ДОМИНАНТЫ В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СТАНДАРТЕ

Т. В. Машарова, А. А. Пивоваров (*Институт развития образования
Кировской области, г. Киров, Россия*)

В статье рассматривается вопрос эволюции ситуаций выбора как основы ситуативной доминанты обучающегося в новом образовательном стандарте. Важно специально сконструировать образовательные ситуации таким образом, чтобы переход от одного уровня к следующему сопровождался расширением самостоятельности выбора действий обучающегося из предложенного ассортимента вариантов. В этой связи авторы рассматривают четыре типа ситуаций выбора: ситуации свободы мнения; ограниченной свободы выбора решения; свободы выбора решения группой – решения всех за всех; индивидуальной свободы выбора. При последовательном прохождении обучающимся всех типов образовательных ситуаций выбора можно говорить о наличии у него ситуативной доминанты. При этом обязательно происходит возрастание его степеней свободы.

Под ситуативной доминантой авторы понимают активированное внутреннее состояния обучающегося, позволяющее ему выстраивать стратегию взаимоотношений с окружающими людьми не только в образовании, но и в реальной жизни. При этом ситуативная доминанта предполагает также адекватную степень ответственности обучающегося за свои действия. Наличие ситуативной доминанты у обучающегося можно проверить по сформированным универсальным учебным действиям в первую очередь личностным. По этой причине авторы статьи значительное внимание уделяют аксиологическим аспектам становления ситуативной доминанты. Важнейшей составляющей воспитательного процесса в школе и результатом проявления индивидуальности остается система ценностных ориентаций, которая обязательно должна стать объектом выбора каждого обучающегося. Наиболее устойчивой будет система ценностей, прошедшая не только через формальную систему знаний, но и через чувственный опыт учащегося в ситуациях выбора.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; ситуация выбора; ситуативная доминанта; системно-деятельностный подход; федеральный государственный образовательный стандарт.

THE CHOICE SITUATION AS A BASIS FOR THE SITUATIONAL DOMINANT IN THE NEW EDUCATIONAL STANDARD

T. V. Masharova, A. A. Pivovarov (*Institute for the Development of Education
of the Kirov region, Kirov, Russia*)

The article explores the issue of evolution of choice situations as a basis for situational dominant in the new educational standard. Thus, it is important to design special educational situations in such a manner when transition from one level to the following would be attended by extension of independence of choice of actions which is picked from the offered range of options. In this regard, authors consider four types of situations of choice: the first type of situations are situations of freedom of opinion; the second type of situations are situations of limited freedom of a decision choice; the third type of situations of choice are situations of freedom of choice of a decision made by group – solutions of all for everyone; the fourth type of situations are situations of individual freedom of choice. When student consistently passes all four types of educational situations of choice, we may talk of availability of situational dominant. Thus, surely, there is an increase of his or her freedom degrees.

Authors understand the activated internal state as a situational dominant of a student, allowing building the strategy of relations with surrounding people not only in education, but also in real life. At the same time the situational dominant assumes adequate degree of student's responsibility for his actions. Availability of a situational dominant of a student is possible to check according to the created universal educational actions, first of all, personal. For this reason authors of the article pay considerable attention to axiological aspects of situational dominant formation. The most important component of school educational process and the result of manifestation of individualization remains the value system. This system shall become the subject of choice of each student. The value system which has passed not only through formal system of knowledge, but also through sensual experience of the student in the situations of choice, will be the steadiest one.

Keywords: universal learning activities; choice situation; situational dominant; system activity approach; Federal State Educational Standard.

Одним из способов реализации требований нового образовательного стандарта [5] является ситуативный подход. Учебные ситуации в нем выступают в качестве дидактического средства достижения заявленной цели, которая имеет внешний по отношению к ситуации характер. Содержание данной работы раскрывает, как развитие ситуаций выбора (включая содержание, методы, приемы, формы организации обучения, контроль и оценку деятельности) становится определяющим в становлении субъектности школьника, т. е. возрастание степеней свободы в ситуациях выбора позволяет рассматривать их в качестве основы ситуативной доминанты самоопределения обучающихся.

Новый образовательный стандарт предполагает, что результатом освоения основной образовательной программы [8] должны стать универсальные учебные действия, важнейшими из которых являются личностные (умение делать правильный и осознанный выбор). Для того чтобы у ученика была возможность такой практики, необходимо специально сконструировать ситуацию с обязательным наличием нескольких вариантов развития. Эти варианты могут быть четко сформулированы, и ученику следует провести операцию выбора; могут только предполагаться, и их требуется найти; могут присутствовать как ощущение, что нужно что-то предпринять.

Выбор – это предпочтение одного из вариантов. Вариант выбора – альтернатива (франц. alter) – необходимость выбора между взаимоисключающимися возможностями. Предлагая ребенку выбор, мы способствуем формированию его индивидуальности. В. И. Генецинский утверждает, что «的独特性 индивидуальности конкретного человека не в том, что он представляет собой неповторимое сочетание некоего набора признаков, но в том, что он как индивидуальность есть продукт и мера реализации свободы выбора жизненного пути в определенных природных и социокультурных условиях» [1, с. 33].

Ситуация – не случайное стечание обстоятельств. Мы живем, соприкасаясь с разными обстоятельствами, и далеко не всегда

воспринимаем их как ситуацию. Для того чтобы они стали ситуацией, должно произойти какое-то *событие*, объединяющее эти обстоятельства в некую *систему зависимости* их друг от друга. Следовательно, *ситуация* представляет собой *комплекс взаимосвязанных* обстоятельств, на фоне которых актуализируется какое-либо событие. Событие само по себе не создает ситуацию, ситуация создается (в нашем случае специально, преднамеренно) сочетанием события с обстоятельствами, поскольку одно и то же событие на фоне различных обстоятельств может дать совершенно различную ситуацию [7].

Ситуация выбора – это комплекс обстоятельств внешнего мира и внутреннего состояния человека, на фоне которых актуализируется необходимость поиска и предпочтения одной из скрытых или явных альтернатив. При этом существует внешняя (ограничения определены извне) и внутренняя (границы меры для себя определяет сам человек) свобода. Следовательно, ученику требуется дать не только внешнюю свободу, но и помочь обрести внутреннюю независимость. Предоставление разумной свободы важно для самостоятельного осознания *собственных целей*, поскольку они являются основным мотиватором самоопределения, что представляет собой задачу государственной важности [2].

Подчеркнем, что стержневой составляющей процесса формирования человека как индивида, личности, субъекта и индивидуальности является система ценностных ориентаций. Аксиологическая система сама выступает предметом выбора каждого отдельного человека. Наиболее устойчивой будет та система ценностей, которая прошла не только через систему знаний, но и через чувственный опыт человека, нашла подтверждение в его поступках. Школа и учитель дают ребенку объективные знания, выбор же он должен сделать сам и не в младенческом возрасте, а когда осознает себя как личность и достигнет состояния активного деятеля в обществе. Образование «должно дать человеку средства для обнаружения и постижения смыслов жизни» [6, т. 2, с. 309].

Отметим, что созданные ситуации выбора будут развивать ребенка, если они не просто находятся в зоне его сегодняшних интересов и сиюминутных потребностей, а создают условия для расширения познавательных интересов и потребностей. Выбор не может существовать вообще, он непременно должен быть направлен на какой-то предмет (материальный или духовный). Владеть предметом выбора можно только в процессе деятельности. Включая ситуации выбора в учебную деятельность, педагог тем самым повышает «субъектность» ученика [4].

Таким образом, субъектом выбора может быть только субъект деятельности. Это значит, что ученик должен уметь определить для себя цель, найти средства для ее достижения и нести ответственность за результат своих действий перед обществом и самим собой. Важность данных программ отмечается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [3]. Однако ученик еще не вполне способен принимать ответственность за результат своей деятельности, он еще только формируется как деятель и как личность. Поэтому учитель может передавать ему право на выбор только по мере формирования у ученика таких качеств личности и деятеля, которые обеспечивают ему возможность выбора. Иначе говоря, по мере формирования у него универсальных учебных действий, соответствующих требованиям той или иной деятельности (например, не научив писать сочинения, нельзя предлагать темы сочинений).

Поэтому в любой педагогической ситуации педагог и ребенок не вполне равные субъекты выбора. Неравенство взрослого и ребенка здесь – это неравенство ответственности за развитие дальнейших событий. При этом личностно значимая ситуация выбора должна отвечать следующим требованиям:

- находиться в зоне интересов ребенка, давать импульс к их расширению и направлять его деятельность в зону ближайшего развития;
- постепенно включаться в систему жизнедеятельности ребенка по мере развития у него способности и умений функционировать как субъект деятельности, т. е. уметь определять для себя цель, находить средства и нести ответственность за результат деятельности;

– включена в систему реальных отношений и деятельности ребенка, ребенок должен получать реальное переживание за последствия своего выбора, что позволит ему выработать собственную систему ценностей;

– произвол ребенка не должен быть ограничен произволом взрослого, он может быть ограничен объективными обстоятельствами;

– основанием для расширения свободы выбора должна быть успешность деятельности. Следовательно, она должна сопровождаться формированием универсальных учебных действий, необходимых для владения той или иной деятельностью;

– несформированность качеств субъекта деятельности делает учителя и ученика неравными в ситуации выбора в смысле ответственности за результаты деятельности. Поэтому учителем должны быть предусмотрены способы защиты ученика от собственных ошибок.

Степень свободы должна быть адекватна той ответственности за последствия выбора, какую личность в состоянии на себя взять. Расширение степеней свободы личности учащегося в учебном процессе в целом и на уроке в частности будут проявляться и во внешней организации, и в содержании урока. В зависимости от расширения свободы выбора ученика были выделены 4 вида ситуаций.

Первый вид ситуаций. Границы свободы выбора заданы учителем. Свобода выбора для ученика проявляется в возможности высказать мнение по тому или иному поводу. При этом окончательное решение остается за учителем. От ученика требуется лишь умение выразить свою точку зрения. Однако возможность свободного выбора переводит учеников с позиции объекта педагогического воздействия в позицию субъекта педагогической деятельности. В организации урока это проявляется в общем эмоциональном подъеме, внешней активности учеников.

Принционально то, что эти ситуации требуют определения от учащихся своего интереса даже пока на уровне «нравится – не нравится». Этот вид ситуаций можно назвать *ситуациями свободы мнения*, так как, высказывая свое мнение, ученики еще не принимают решение со всей ответственностью за последствия, но получают ощущение свободы выбора. Технология создания этих ситуаций такова:

- 1) установка учителя на деятельность учеников (варианты выбора предлагаются учителем);
- 2) получение обратной информации (высказывают свое мнение);
- 3) решение учителя (с учетом мнений учеников и тех вариантов, которые им заранее очерчены).

При соблюдении учителем общих педагогических требований к организации ситуации выбора *ситуации свободы мнения открывают следующие педагогические возможности формирования УУД*:

- необходимость найти выход из ситуации выбора побуждает учеников к активности, что является средством стимулирования учебной деятельности;
- учитель благодаря ситуации выбора получает возможность ненавязчиво вводить в зону интересов детей; это позволяет получить обратную информацию о соответствии содержания, форм и методов учебной деятельности интересам учащихся и находить наиболее эффективные средства повышения качества обуучения и воспитания;
- учащиеся получают практику выделения своего интереса в рамках общей деятельности, учатся определять свое отношение к какому-либо виду деятельности, получают возможность формулировать собственное мнение; это является основой для развития способности принимать самостоятельное решение;
- ощущение учеником значимости своего мнения в учебном процессе меняет отношения учителя и ученика, создает основу для развития этих отношений в сторону сотрудничества;
- необходимость высказать свое мнение приводит к тому, что субъективное мнение учащихся неизбежно корректируется объективными обстоятельствами.

Второй вид ситуаций. Границы свободы выбора четко определены учителем. Свобода ученика проявляется в решении за себя, основанном на самооценке, самоопределении. От ученика в таких ситуациях требуется умение выделить свой интерес, соотнести желаемое со своими возможностями и принять решение. Последствия решения для ученика будут реально ощущимы, отразятся на последующем выборе. Этот тип ситуации выбора встречается довольно часто. Примерами может служить выбор варианта задания на контрольной работе, формы творческой работы, темы сочинений. В этом случае общая организация работы на уроке остается за учителем, для ученика же выбор возможен только в рамках этой организации. Учитель, давая задания на выбор, должен признать за учеником право сделать выбор задания произвольно. Оказывается, что для учителя это своего рода барьер [10, с. 82]. Большинство учителей стремится навязать свое мнение ученику, сделать за него выбор. Конечно, учитель может и должен контролировать выбор, но делать это нужно опосредованно, оценивая качество работы учащихся. Технология создания таких ситуаций усложняется:

- 1) установка учителя (очерчивается поле выбора);
- 2) принятие решения учениками (выбор одного из вариантов);
- 3) оценка учителем успешности деятельности ученика (анализ последствий задания ситуации выбора);
- 4) последствие ситуации выбора (оценка последствий своего выбора учеником).

Учащиеся должны выделить свой интерес, согласовать его со своими возможностями, выбрать средства, позволяющие достигнуть результат. В этой ситуации внешние условия задаются учителем, ученик не может реально влиять на содержание и формы учебной деятельности. Успешность деятельности обучающихся зависит от того, насколько учитель смог задать общий режим, содержание и формы работы. На содержание, формы и методы учебной деятельности обучающиеся могут влиять только опосредованно; тем, как они с нейправляются или не справ-



ляются. Этот вид ситуаций можно назвать *ситуациями ограниченной свободы выбора решения*.

Решение в данном случае затрагивает непосредственно того, кто его принимает, и последствия успешности/неуспешности решения отражаются на субъекте выбора. Постепенно дети привыкают самостоятельно оценивать свои силы. При этом собственная оценка не всегда совпадает с оценкой учителя. Мерой объективного оценивания становится не отношение учителя к ребенку, а оценка его знаний учителем. (Устойчивая зависимость выбора от успешности предыдущей работы).

Педагогические возможности ситуаций ограниченной свободы выбора решений в формировании УДД мы видим в следующем:

– возможность делать выбор по своему усмотрению становится средством положительного стимулирования деятельности;

– учитель, давая задания на выбор, получает возможность предусмотреть диапазон выбора в расчете на зону ближайшего развития учеников данного класса;

– ученик становится в условия необходимости соотносить свои интересы со своими возможностями, получает практику реальных последствий реального выбора, что является основой для формирования адекватной самооценки и самоограничения;

– степень успешности деятельности ученика на основе ограниченной свободы выбора является основанием для корректировки мнения учителя о способах ученика и корректировки самооценки ученика, что создает основу для совершенствования своих знаний и умений учеником, а также системы своей работы учителем.

Третий вид ситуаций. Границы свободы выбора определяются всеми для всех. Они предполагают коллективный поиск вариантов выбора и самоопределения каждого вместе с коллективом. Эти ситуации имеют более сложную технологию, поскольку включение ситуаций коллективного выбора в учебную деятельность предполагает передачу части педа-

гогических функций коллективу учащихся и помочь в их выполнении. Учащиеся должны научиться видеть варианты интересных дел, и, согласовывая свой интерес с коллективом, останавливаться на выборе одного общего для всех дела. Задача педагога заключается не в том, чтобы просто помочь детям найти то, что им интересно, а направить их внимание на деятельность в зоне их ближайшего развития.

Например, опыт И. П. Иванова по коллективной творческой деятельности и идеи С. Френе имеют общие черты и различия. «Мы определяем комплекс направлений, в которых развивается подлинная жизнь детей. А задача педагогов – максимально помочь им в реализации их физических, духовных и творческих потенций в раскрытии доминантных способностей» [9, с. 102]. Технология конструирования этих ситуаций выглядит так:

- 1) предоставление учителем возможности, где каждый может и должен высказать свое мнение;
- 2) согласование мнений;
- 3) принятие коллективного решения;
- 4) коллективное (по творческим группам) выполнение заданий;
- 5) коллективное проведение общих дел;
- 6) коллективное подведение итогов (рефлексия).

Такого вида ситуации можно назвать *ситуациями свободы выбора решения группой – решения всех за всех*. Они развивают у учеников умение согласовывать свой интерес с коллективом, а также способность самоопределяться в рамках коллективного интереса. В данных ситуациях присутствует момент подчинения индивидуального интереса коллективному. На наш взгляд, такой подход совершенно необходим на определенном этапе развития ребенка, потому что ребенку сложно самому самоопределяться в своем интересе и легче это происходит вместе с коллективом, тем более что опора на случайно возникший интерес без учета интересов других неизбежно приведет к произволу. В коллективном же выборе ученики получают богатую практику согласования интересов.

Ситуации выбора решения группой открывают следующие педагогические возможности формирования УУД:

- делая выбор вместе с коллективом, учащиеся получают практику согласования индивидуального интереса с коллективом, что совершенно необходимо, для того чтобы научиться принимать решения с учетом интересов окружающих;
- педагог, участвуя в выборе коллективного дела, получает возможность непосредственно направить интерес учащихся в зону их ближайшего развития;
- ситуация коллективного выбора требует от коллектива и личности определения цели, мотива, предмета общей деятельности, поиска средств достижения результата, что составляет основу для развития способности самоуправления;
- каждый не просто ощущает свободу, но и реально становится субъектом педагогической деятельности, поскольку самоопределение каждой личности происходит в рамках общего дела. Анализ успехов и неудач составляет основу для совершенствования как коллектива, так и каждой отдельной личности;
- в условиях свободного самовыражения коллектива и личности педагог получает разнообразную информацию о личности ученика, что позволяет в дальнейшем корректировать процесс ее развития и формирования.

Четвертый вид ситуаций. Учитель не ограничивает свободу самовыражения учеников. Более того, он всю систему работы строит, отталкиваясь от интересов всех и каждого. Это наиболее сложный вид ситуаций поскольку он требует от учителя умения реагировать на интерес каждого ученика, учитывая при этом интересы всех детей. Технология такова:

- 1) определение самого общего направления деятельности учителем;
- 2) обращение ученика к учителю (вопрос, предложение, возражение, просьба о помощи);
- 3) реакция учителя (ответ на вопрос, помочь в конкретном деле, корректировка общей деятельности класса);
- 4) общая или индивидуальная деятельность.

Ситуации индивидуальной свободы выбора требуют от учителя особых умений. К примеру, оперативно реагировать на запросы и интересы каждого. Для этого необходимы специально подготовленный учитель, принципиально новый тип школы – школа свободного развития.

Ситуации индивидуальной свободы выбора открывают следующие педагогические возможности формирования УУД:

- естественная обстановка создает положительный эмоциональный фон и позволяет раскрыться каждому ребенку во всем многообразии его личностных качеств;
- учитель, не ограниченный рамками определенного регламента урока, получает возможность учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и гибко реагировать во время урока на его действия;
- обучение, основанное на интересах каждого, ставит учащегося в условия необходимости развивать способность в самоопределению, находить способы самовыражения;
- не получая готовых ориентиров в определении целей, предмета, средств деятельности, учащиеся учатся находить их сами, а это основа для развития способности к самоуправлению;
- определяющим в поведении детей становится не внешнее ограничение, а ограничения, необходимые для успешного конкретного дела, т. е. развивается способность к самоограничению.

Следует отметить, что любая из рассмотренных видов ситуаций несет в себе *объективное начало* (те события, которые происходят вокруг), а также *субъективное последствие* (восприятие данной ситуации конкретным человеком иногда *предрассудочное*, т. е. эмоциональное, идущее впереди рассуждка). В рамках нового стандарта [5] ситуация – это система внешних по отношению к субъекту условий (дидактическая учебная единица), побуждающих и опосредующих его активность. Ситуация сама по себе пассивна и выступает как потенциальное *средство* достижения запланированных результатов образования (УУД). Соединение объективной ситуации



с субъективной целью (носителем цели является ученик-деятель) превращает ее в активный ресурс реализации системно-деятельностного подхода к реализации требований стандарта, т. е. в ситуативную доминанту.

Следовательно, *ситуативная доминанта – это активированное внутреннее состояние обучающегося посредством взаимоотношения и взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира*

(учителем, учениками, образовательной средой в конкретный момент времени). В практической работе учителя ситуации выбора дают возможность скорректировать цели, содержание, формы и методы работы с учеником. В этом заключаются их развивающие возможности для учителя и ученика. Данное обстоятельство позволяет нам рассматривать ситуации выбора как основу ситуативной доминанты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Генецинский, В. И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / В. И. Генецинский // Современная педагогика. – 1991. – № 4. – С. 6–9.
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы». Утверждена распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации». Утвержден 29 декабря 2012 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53.
4. Зимняя, И. Педагогическая психология «Педагог и ученики – субъекты образовательного процесса» / И. Зимняя [Электронный ресурс]. – Режим доступа: library.tuuz/skinir_knigi/book/pedagogicheskaya_psichologiya/glava2.htm.
5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – Москва : Просвещение, 2008.
6. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский ; под ред. А. И. Пискунова. – Москва : Педагогика, 1982.
7. Лебедева, М. Ю. Учебная ситуация как способ реализации системно-деятельностного подхода в рамках ФГОС II поколения [Электронный ресурс] / М. Ю. Лебедева. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library/uchebnaya-situaciya-kak-sposob-realizacii>.
8. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. – Москва : Просвещение, 2010. – 201с. – (Стандарты второго поколения).
9. Френе, С. Избр. пед. соч. / С. Френе ; пер. с франц. – Москва : Прогресс, 1990.
10. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – Москва : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

Поступила 01.12.14.

Об авторах:

Машарова Екатерина Викторовна, ректор КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области» (Россия, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2), доктор педагогических наук, профессор, mtv203@mail.ru

Пивоваров Александр Анатольевич, заведующий кафедрой информационно-технологического и физико-математического образования КОГОАУ ДПО «Институт развития образования Кировской области» (Россия, г. Киров, ул. Р. Ердякова, д. 23/2), кандидат педагогических наук, alanpi2008@mail.ru

Для цитирования: Машарова, Т. В. Ситуация выбора как основа ситуативной доминанты в новом образовательном стандарте / Т. В. Машарова, А. А. Пивоваров // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 22–29. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.022

REFERENCES

1. Genetsinskiy V. I. Individual'nost' kak predmet pedagogicheskoy antropologii [Individuality as an object of the pedagogical anthropology]. *Sovremennaja Pedagogika* [Contemporary Pedagogics]. 1991, no. 4, pp. 6–9.

2. Gosudarstvennaja programma Rossijskoj Federacii “Razvitie obrazovanija na 2013–2020 gody”. Utverzhdena rasporjazheniem Pravitel’stva RF ot 15.05.2013 g. no. 792-r [State programme of the Russian Federation “Development of Education for 2013–2020”. Approved by Resolution of the Government of the Russian Federation of 15.05.2013, no. 792-r].
3. Zakon ot 29.12.12 g. no. 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii” [Law of 29.12.12 no. 273-FL “On Education in the Russian Federation”]. Moscow, Prospect Publ., 2013, 160 p.
4. Zimnyaya I. Pedagogicheskaja psihologija “Pedagog i ucheniki – subekty obrazovatel’nogo processa” [Pedagogical psychology “The teacher and pupils – subjects of educational process”, Part III]. Available at: http://library.tuit.uz/skanir_knigi/book/pedagogicheskaya_psihologiya/glava2.htm.
5. Koncepcija federal’nyh gosudarstvennyh obrazovatel’nyh standartov obshhego obrazovanija: proekt. Ros. akad. obrazovanija [Concept of federal state educational standards for general education: project. Russian Academy of Education], edited by A. M. Kondakov, A. A. Kuznetsov. Moscow, Precheshchenije Publ., 2008.
6. Komenskiy Ya. A. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2 t. [Selected Pedagogical Works, vol. 2], ed. by A. I. Piskunov. Moscow, Pedagogy Publ., 1982.
7. Lebedeva M. Yu. Uchebnaja situacija kak sposob realizacii sistemy dejatel’nostnogo podhoda v ramkah FGOS II pokolenija [An educational situation as a method of implementation of activity system approach within FSES of II generation]. Available at: <http://nsportal.ru/school/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library/uchebnaya-situaciya-kak-sposob-realizacii>.
8. Primernaja osnovnaja obrazovatel’naja programma obrazovatel’nogo uchrezhdenija. Nachal’naja shkola. Standarty vtorogo pokolenija [Tentative core educational programme of educational institution. Elementary school. Standards of the second generation], ed. by E. S. Savinov. Moscow, Education Publ., 2010, 201 p.
9. Freinet C. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija, [Selected Pedagogical Works], translated from French. Moscow, Progress Publ., 1990.
10. Shevandrin N. I. Social’naja psihologija v obrazovanii: uchebnoe posobie. Ch. 1. Konceptual’nye i prikladnye osnovy social’noj psihologii [Social Psychology in Education: Teaching aid. P. 1. Conceptual and Applied Foundations of the Social Psychology]. Moscow, VIADOS Publ., 1995, 544 p.

About the authors:

Masharova Tatyana Viktorovna, rector of Institute for the Development of Education of the Kirov Region (23/2, Erdyakova Str., Kirov, Russia), Doctor of sciences degree holder in psychological sciences, professor, mtv203@mail.ru

Pivovarov Aleksander Anatolyevich, head of Information Technology and Physico-Mathematical Education chair of Institute for the Development of Education of the Kirov Region (23/2, Erdyakova Str., Kirov, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in psychological sciences, alanpi2008@mail.ru

For citation: Masharova T. V., Pivovarov A. A. Situacija vybora kak osnova situativnoj dominanty v novom obrazovatel’nom standarde [The choice situation as a basis for the situational dominant in the new educational standard]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 22–29. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.022



ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

E. V. Щукина (*Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина*)

В статье рассмотрена проблема формирования позитивной социальной направленности студенческой молодежи в учебно-воспитательном процессе учебного заведения третьего и четвертого уровней аккредитации. Показана актуальность этого процесса в условиях становления рыночной экономики и внедрения Болонского процесса, порождающего существенные изменения в организации, целях, задачах учебно-воспитательного процесса. В контексте социально-педагогического исследования представлена доминирующая роль студенческого коллектива в формировании позитивной направленности. Отмечена важность целенаправленного влияния воспитательной системы на формирование целостной, позитивно ориентированной личности. Существенным компонентом современной модели воспитания специалиста является становление человека творческого, ориентированного на социальные, гуманистические и общечеловеческие ценности, способного осуществлять самостоятельный выбор, работать в коллективе и руководить им, принимать эффективные решения в различных производственных и жизненных ситуациях.

В ходе исследования было продемонстрировано, что при условии обеспечения эффективного сотрудничества педагогов со студенческой молодежью и малыми группами студентов (академической группой, учебным курсом, факультетом, в том числе со студенческим самоуправлением, волонтерскими молодежными объединениями, малыми группами по интересам) формирование позитивной социальной направленности оптимизируется. Данная разветвленная и сложная иерархия малых групп определяет систему социально-педагогических воздействий, которые обеспечивают эффективность развития личности в направлении позитивной установки. Такая трактовка не исключает возможности и значимости целенаправленного воздействия штатных воспитателей учебного заведения (кураторов групп) на становление позитивной социальной направленности студенческой молодежи. Эффективность проведенной работы подтверждена лонгitudным характером исследования.

Ключевые слова: социальная направленность; современная рыночная экономика; права человека; социальное воспитание; социализация; малая группа.

CREATION OF A POSITIVE SOCIAL ORIENTATION AMONG STUDENTS

E. V. Shchukina (*Institute of Problems of Upbringing of National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev, Ukraine*)

The paper is concerned with the problem of positive social orientation among students in educational institutions of higher learning (third and fourth levels of accreditation). This problem is especially topical during the evolution of the market economy and implementation of the Bologna process, which generates significant changes in the organization, goals and tasks of educational process. The dominant role of students' collective in shaping positive social orientation in socio-pedagogical context is examined. Importance of purposeful impact of educational system on formation of a comprehensive, positively oriented personality is underlined in the article.

Research has shown that small interest groups are optimized for formation of the positive social orientation, providing the effective cooperation between teachers and small groups of students, groups of academic, educational courses, faculties, including a student government or volunteer youth groups. The system of the social and educational impacts of small groups is determined by an extensive and complex hierarchy, which provides efficiency and development of an individual towards a positive direction. The author emphasizes the importance of targeting of the influence of the educational system on the formation of a completely positively oriented person. The effectiveness of the work done was proved by longitudinal nature of the study.

Keywords: social orientation; the modern market economy; human rights; social education; socialization; small groups.

На путях становления рыночных отношений перед учебно-воспитательной системой высшего образования все более актуальной становится проблема воспитания квалифицированного специалиста и руководителя, социально компетентной личности с демократическим мировоззре-

нием, личности, стремящейся к самообразованию, саморазвитию и являющейся конкурентоспособной на рынке труда. Среди компонентов, присущих современной модели воспитания специалиста, особое значение приобретает становление человека творческого, ориентированного

© Щукина Е. В., 2015

на социальные, гуманистические и общечеловеческие ценности, способного осуществлять самостоятельный выбор, работать в коллективе и руководить им, принимать эффективные решения в различных производственных и жизненных ситуациях.

Решению этих задач должна помочь высшая школа, которая осуществляет подготовку качественно нового поколения специалистов. На фоне названных коренных изменений, требующих педагогического обеспечения, проблема позитивной социальной направленности приобретает все большую актуальность на всех уровнях – от студенческой академической группы до масштабов государства. Рост социальной роли человека, возможностей ее влияния на социум и одновременно рост зависимости от социума столь значительны, что возникает потребность не просто в квалифицированных специалистах, а в социально-ориентированных, высококультурных и ответственных гражданах с развитым чувством собственного достоинства и коллективного коммуникативного сознания. Это подтверждает необходимость воспитания у студенческой молодежи глубокого осознания взаимной связи между идеями личных прав и свобод человека и гражданина и гражданской ответственностью.

Тем не менее, очевидно наличие противоречия между общественными потребностями по обеспечению прав и свобод, общественными условиями их удовлетворения, состоянием социального сознания современного общества и моральными установками каждого человека. Данные противоречия объясняются длительным пренебрежением общечеловеческими ценностями, невниманием к студентам и преподавателям как к личностям, абсолютизацией технократического мышления, чрезмерной и навязываемой его политизацией, неправомерным игнорированием коллективистского воспитания, отброшенного некоторыми современными теоретиками и практиками педагогики. Такая ситуация усугубляется недостаточным вниманием к воспитательной роли учебного заведения.

Высшая школа осуществляет определяющее влияние на качество и средства реализации социальной политики. Это влияние отражается не только в обеспечении научного прогресса, но и в общекультурном развитии, становлении гражданских добродетелей, формировании высокой морали интеллектуальной элиты страны, ответственном отношении к общественным ценностям, росте личной творческой активности, активном участии в самоуправлении, деятельности общественных организаций, в том числе волонтерских.

В корне изменились цели и задачи воспитания студенческой молодежи, содержание, методы и условия социального становления личности. Эффективность студента во время обучения, инженера-специалиста по окончании определяется системой компетентностей, которые он (студент) приобретает в стенах учебного заведения и во время внеаудиторной деятельности. В таких условиях особое значение приобретает формирование положительной направленности личности студентов как объективный социально-педагогический процесс. Позитивная направленность личности определяет ее стремление (мотивацию) к получению высокого уровня квалификации, который включает оптимальный уровень знаний, умений и навыков как специалиста (музыканта, агронома, металлурга, учителя), так и не менее высокий уровень компетентности коммуникативной и корпоративной. Будущий выпускник обязан не только отлично разбираться в базовых принципах своей профессии, но и быть социально компетентным – быть инженером-руководителем, организатором производства, владеющим основами создания и развития коллектива.

Формирование направленности личности – многоаспектный процесс, включающий в себя педагогические (воспитание и самовоспитание), социальные (объективные условия жизнедеятельности, социальная среда), психические (особенности психической организации, психического типа), социально-педагогические воздействия. Эти влияния определяют сущност-

ные характеристики и динамику изменений во взглядах, ориентирах, поведении студентов, обеспечивая как непосредственное, так и опосредованное влияние на становление личности студента.

Следует отметить, что непосредственной средой, в которой происходит формирование позитивной социальной направленности студенческой молодежи во внеаудиторной деятельности выступает сфера прямого общения студентов. Предлагаемое исследование осуществлялось в предметном поле социальной педагогики. Поэтому определяющими в формировании позитивной социальной направленности студентов во внеаудиторной деятельности признаны те малые социальные группы, в которых студент осуществляет социальные коммуникации. Такими малыми группами в контексте социально-педагогического исследования выступают академическая группа, учебный курс, факультет, студенческое самоуправление, волонтерские молодежные объединения, малые группы по интересам, а также само учебное заведение. Именно эта разветвленная и сложная иерархия малых групп определяет систему социально-педагогических воздействий, обеспечивающих эффективность развития личности в направлении позитивной направленности. Эта трактовка не исключает возможности и значимости целенаправленного воздействия штатных воспитателей учебного заведения (кураторов групп) на становление позитивной социальной направленности студенческой молодежи.

Методологической основой формирования положительной направленности личности в контексте социальной педагогики являются в первую очередь исследования А. С. Макаренко. Исследования в этом контексте осуществлялись такими известными учеными, как Б. Г. Ананьев, И. Д. Бех, Л. И. Божович, Л. П. Буева, Т. Е. Конникова, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин, М. С. Неймарк, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе, В. Е. Хмелько, В. Е. Чудновский, Е. В. Шорохова, П. М. Якобсон и др. Важные зарубежные исследования по этому во-

просу были проведены А. Маслоу, К. Роджерсом, Дж. Гилфордом, Р. Ликертом, М. Аргайлом, А. Кречмар.

Несмотря на масштабность проведенных исследований, актуальной остается проблема оптимизации социального и педагогического опыта, теоретического обоснования и практической апробации новых воспитательных методик, направленных на формирование позитивных социальных ориентиров студенческой молодежи. Реализовать эту стратегическую задачу высшего образования возможно через активное включение личности в социально значимую деятельность.

Исследование показало, что в современной научной литературе нет однозначного определения термина «социальная направленность» (англ. "personality trend"). Многообразие существующих концептуальных подходов и направлений изучения обусловливают некоторые различия в основных определениях этого понятия. Более фундаментальной является характеристика направленности с точки зрения отношения человека к себе и к обществу в контексте противоречия «альtruизм – эгоизм». В зависимости от того, что в большей степени побуждает человека (мотивы личной заинтересованности – эгоизм, или мотивы, связанные с интересами других людей, – альтруизм) формируются и другие особенности его личности: интересы, черты характера, желания и переживания. Другой стороной, характеризующей социальную направленность личности, является ее отношение к проблемам соотношения коллективизма и индивидуализма.

У каждого студента важно развить оптимальный баланс интересов, который позволит отстаивать собственную позицию, учитывая интересы коллектива, мотивировать личность к положительной деятельности, направленной как на развитие собственной личности, так и поддержку общественных взаимодействий.

Рассмотрим сущность различных подходов к определению социальной направленности. С. Л. Рубинштейн, опираясь на исследования Д. Н. Узнадзе, ввел термин «направленность личности» в научный

оборот, рассматривал направленность как отдельную сторону личности, совокупность свойств, составляющих самостоятельную структуру [10, с. 231].

С точки зрения Д. Н. Узнадзе, понятие «направленность» идентично употребляемым в психологии понятиям «установка», «потребность», «интерес». Направленность личности он рассматривает как целостно-личностное состояние [8, с. 162].

К. К. Платонов и Г. Г. Голубев подробно анализировали соотношение между направленностью и мировоззрением [9]. По мнению исследователей, основной формой, в которой проявляется направленность, являются потребности личности, формирование которых в значительной степени зависит от мировоззрения, убеждений, моральных принципов, характерологических и типологических особенностей личности. При этом мировоззрение, обеспечивая активность направленности, делает личность ценной в социальном отношении, т. е. социально направленной.

В. С. Мерлин под направленностью личности понимал «психические свойства, определяющие общие направления деятельности человека в различных конкретных обстоятельствах жизни» [5, с. 21].

Такой концептуальный подход в основном совпадает со взглядами В. Н. Мясищева, считавшим направленность структурной основой, фундаментом, ядром личности, которая определяет уровень и характер целостного функционирования всех составляющих в единой психической организации человека. Направленность – это система субъективно-оценочных индивидуально-выборочных отношений этой личности к действительности [6, с. 142–144]. Такие отношения определяет набор конкретных действий и взаимодействий, которые личность считает возможной, желанной и допустимой в своей деятельности.

Л. И. Божович определяла направленность как специфический компонент структуры внутреннего мира личности, ее «внутреннюю позицию» через выяснение таких составляющих, как роль индивида, социальный опыт и социальные условия. Именно из этого соотношения возникает

и внутренняя позиция, т. е. та система потребностей и стремлений, которая, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становится непосредственной движущей силой развития новых психических качеств» [8, с. 176].

Таким образом, направленность личности определяет целостность этой личности и обеспечивает устойчивость видения мира и соответствующей деятельности в контексте преобразования социальной среды и одновременно адаптации к общественным законам. Л. И. Божович и М. С. Неймарк [1] классифицировали людей по направленностям на такие группы: общественные, коллективистские, деловые, организаторские; ориентированные на личностные переживания и удовлетворения собственных потребностей; лица со смешанным типом направленности. При этом следует подчеркнуть, что Л. И. Божович рассматривает направленность в контексте эмоционального феномена, поскольку именно эмоция направляет личность на ту или иную форму поведения [2, с. 130–134].

Проблема направленности изучалась также в работах Л. П. Буевой. Направленность определялась ею как внутренний фактор, который опосредует все внешние воздействия на личность и трактует их в мире видения самого человека [3].

С точки зрения Ш. А. Надирашвили, направленность – установка практического поведения. Сами поведенческие планы и программы, реализация целей жизнедеятельности и основных средств их достижения формируются на уровне социальных установок и ценностных ориентаций, требуют рационального согласования с коллективом и соответствующего планирования действий в определенной последовательности, т. е. предполагают формирование программы социального поведения [7, с. 30].

Установка не является чисто субъективным фактором, она возникает в личности под влиянием определенных объективных условий в первую очередь отвечает требованиям коллектива. При изменении объективных условий действие установки проявляется в том, что новые

условия воспринимаются в свете предыдущего опыта и выступают своеобразной призмой, которая преломляет вплавь новым условиям.

Таким образом, направленность личности трактуется как относительно устойчивое образование в мотивационной системе личности, которое определяет доминирующее отношение человека к себе (становление самости), а также к процессам и результатам собственной деятельности в социуме. Направленность характеризуется как специфическое целостно-личностное состояние человека, отвечающее как его потребностям, так и ситуации внешней социальной среды.

Социальная направленность предполагает особую концентрацию внимания к значимым для личности общественным символам, личностно детерминированным мотивам и соответствующим действиям, ориентированным на достижение определенной цели, которая имеет актуальное для данной личности значение. Тем самым социальная направленность определяет как восприятие личностью социальной ситуации, так и выбор соответствующего образа действий и поведения.

Важно отметить, что ценностные ориентации в значительной степени определяют направленность личности, поскольку они являются реальным отражением ее внутреннего мира, составной частью и базовой детерминантой ее формирования. Исходя из того, что содержанием направленности является комплекс социально обусловленных отношений личности к действительности, можно сделать вывод, что ценностные ориентации занимают не только значимое место в становлении сознания, но и определяют поведение.

Социальную направленность личности можно рассматривать как систему сформированных в процессе воспитания и процедуре межличностного общения личностных ценностных ориентаций, жизненных установок и предпочтений. Такая система представляет собой не просто определенную сумму внеличностных и внemоральных знаний, а целостную систему представлений, понятий, идей, связанных с конкретными эмоциональ-

но-волевыми компонентами; формирует внутренние убеждения, на основе которых реализуются запрещенные и разрешенные методы деятельности.

Описанная система закрепляет всю совокупность убеждений, идеалов, норм и правил, принятых личностью как собственные внутренние ориентиры. При этом ее следует рассматривать в контексте единства независимости, самости личности и социогенности убеждений и деятельности в соответствии с общественными экспекциями. Ведущими компонентами общественных систем ценностей выступают моральные нормы, эстетические идеалы, политические и правовые принципы, философские и религиозные идеи, которые формируют внутренние убеждения и руководят всей деятельностью человека.

«Целостность личности» в социальном плане выступает как устойчивая и относительно завершенная устоявшаяся сформированность ее ценностных ориентаций, вокруг которых группируются установки личности, ее интересы, потребности и убеждения. Человек, находящийся на высоком уровне социальной и психической сформированности, характеризуется и высоким уровнем саморегуляции собственной деятельности и поведения, силой сконцентрированных чувств, а также устремлений и их социальной, моральной направленностью.

Следует подчеркнуть, что коллектив может изменить направленность и ценностные ориентации личности, способствовать их становлению, одновременно воспитывая мотивацию самовоспитания и самосовершенствования. Однако направленность личности, эффективность и уровень восприятия индивидуальным сознанием общественных ценностей и реализация их в поведении зависят не только от объективных условий, отношений, сформированных в общественной среде, семье, коллективе, но и в значительной степени от уровня образованности, культуры и характера морально-психологических свойств самой личности. Неслучайно глубокая заинтересованность общества в формировании и совершенствовании высокой нравственности своих граждан,

утверждении в их сознании и поведении морально-ценостных ориентаций связывается с воспитанием высокой культуры, разумных потребностей, всесторонним развитием личности. В зависимости от собственной ориентации на определенные духовные ценности человек выбирает и цели для своей деятельности в той или иной сфере общественных отношений. Социальное воспитание (воспитание в коллективе и через коллектив) немыслимо без передачи личности через воспитательную систему базовых моральных установок человеческого общества, базирующихся на осознании необходимости выполнения общеобязательных законов человеческого общежития. Такое понимание обеспечивает позитивность социальной направленности личности.

Проведенное исследование позволило применить теоретическую базу в практике учебных заведений. Организация студенческого самоуправления, проведение системных тренингов социальной направленности, диалоги со студентами по актуальным политическим, экономическим, социальным проблемам, участие в волонтерских акциях, направленных на обеспечение здорового образа жизни студентов, решение экологических и экономических проблем позволили в значительной мере оптимизировать позитивный характер социальной направленности студенческой молодежи. Исследование носило лонгитюдный характер. Экспериментальные группы наблюдались

не только в процессе обучения, но и после его завершения с целью определения эффективности проведенного педагогического взаимодействия. Проведенные исследования полностью подтвердили как адекватность теоретического обоснования, так и результативность предложенных практических технологий. Анализ процесса формирования позитивной социальной направленности студентов позволит оптимизировать учебно-воспитательный процесс и способствовать формированию будущего квалифицированного специалиста и управленца-руководителя.

В результате исследования была выявлена сущность социальной направленности личности как совокупности знаний и убеждений человека, которые обуславливают его деятельность. Направленность личности формируется в результате сложной системы социальных взаимодействий в социальном общении в малых группах и целенаправленном воздействии квалифицированных воспитателей. Такая система саморазвития и воспитания определяет позитивность социальной направленности, которая определяется как соотношение индивидуализма, ориентированного на достижение личного успеха и коллективизма, а также поддержание общественного равновесия и порядка. Правильное понимание личностью взаимовлияния и взаимозависимости личностного общественного предполагает позитивный характер социальной направленности студенческой молодежи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович, Л. И. «Значение переживания» как предмет психологии / Л. И. Божович, М. С. Неймарк // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 130–135.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте : психологические исследования / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Буева, Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 268 с.
4. Личность и труд ; под ред. К. К. Платонова. – Москва : Мысль, 1965. – 365 с.
5. Мерлин, В. С. Очерк психологии личности / В. С. Мерлин. – Пермь : Пермское книжное изд-во, 1959. – 172 с.
6. Мясищев, В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В. Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 142–155.
7. Надирашвили, Ш. А. Социальные ориентации личности / Ш. А. Надирашвили // Социальная психология личности. – 1979. – С. 165–183.
8. Натадзе, Р. Г. Экспериментальные основы теории установки Д. Н. Узладзе / Р. Г. Натадзе // Психологическая наука в СССР. – Москва, 1960. – С. 144–168.



9. Платонов, К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – Москва : Высшая школа, 1973. – 256 с.

10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: учебное пособие / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург ; Москва ; Нижний Новгород ; Воронеж : Питер, 2008. – 705 с.

Поступила 18.09.14.

Об авторе:

Щукина Елена Владимировна, аспирант Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (Украина, г. Киев, ул. М. Берлинского, д. 9), ассистент кафедры английского языка Национального аграрного университета (Украина, г. Киев, ул. Героев Обороны, д. 15), преподаватель итальянского языка Киевского института музыки имени Глиэра (Украина, г. Киев, ул. Л. Толстого, д. 31), shchev5@gmail.com

Для цитирования: Щукина, Е. В. Формирование позитивной направленности студенческой молодежи / Е. В. Щукина // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 30–36. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.030

REFERENCES

1. Bozhovich L. I., Neymark M. S. “Znachashchie perezhivanija” kak predmet psihologii [“Meaningful emotional upheavals” as a subject of psychology]. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 1972, no. 1. pp. 130–135.
2. Bozhovich L. I. Lichnost’ i ee formirovanie v detskom vozraste. *Psihol. Issledovanie* [Personality and its formation in childhood. Psychological research]. Moscow, Prosveshhenie Publ., 1968, 464 p.
3. Buyeva L. P. Social’naja sreda i soznanie lichnosti [Social environment and consciousness of a person]. Moscow, Moscow University Press Publ., 1968, 268 p.
4. Lichnost’ i trud [Personality and labour]. Ed. by K. K. Platonov. Moscow, Mysl’ Publ., 1965, 365 p.
5. Merlin V. S. Ocherk psihologii lichnosti [Outline of Personality psychology]. Perm’, Permskoe knizhnoe izd-vo Publ., 1959, 172 p.
6. Myasishchev V. N. Problema otnoshenij cheloveka i ee mesto v psihologii [Problem of human relationships and its place in psychology]. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 1957, no. 5, pp. 142–155.
7. Nadirashvili Sh. A. Social’nye orientaci lichnosti [Social orientation of a person]. *Social’naja psihologija lichnosti* [Social Psychology of a Person]. Moscow, Nauka Publ., 1979, pp. 165–183.
8. Natadze R. G. Jeksperimental’nye osnovy teorii ustanovki D. N. Uznadze. *Psihologicheskaja nauka v SSSR. V II t.* [Experimental foundations of the framing theory of D. N. Uznadze. Psychology in USSR]. Moscow, 1960, pp. 144–168.
9. Platonov K. K., Golubev G. G. *Psihologija* [Psychology]. Moscow, Vysshaja shkola Publ., 1973, 256 p.
10. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshhej psihologii: uchebnoe posobie [Foundations of general psychology: coursebook]. St. Petersburg, Moscow, Nizhnij Novgorod, Voronezh, Piter Publ., 2008, 705 p.

About the authors:

Shchukina Elena Vladimirovna, post-graduate student of Institute of Institute of Problems of Upbringing of National Academy of Pedagogical Sciences (9, Berlinskiy Str., Kiev, Ukraine), assistant of English Language chair of National University of Life and Environmental Sciences (15, Geroev Oborony Str., Kiev, Ukraine), lecturer of Glier Kiev Institute of Music (31, L. Tolstoi Str., Kiev, Ukraine), shchev5@gmail.com

For citation: Shchukina E. V. Formirovaniye pozitivnoj social’noj napravlennosti studencheskoj molodezhi [Creation of a positive social orientation among students]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 30–36. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.030

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.947

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.037

МОТИВАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК КЛЮЧЕВАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ

Н. И. Мешков (Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия),
Д. Н. Мешков (ООО «Логексим», г. Москва, Россия)

Мотивация – одна из наиболее сложных проблем психологической науки. К настоящему времени она недостаточно полно и всесторонне изучена, что сдерживает решение и других, связанных с нею теоретических и практических задач. Ей уделяется большое внимание как в отечественной, так и в зарубежной науке. Сегодня нет единых взглядов в отношении данной проблемы. Методологические ориентиры и мировоззренческая позиция ученых выступают как основания, лежащие в ее осмыслении. Представители западной психологической науки рассматривают мотивацию с биологизаторских позиций как проявление биологической сущности, как отражение внутренних инстинктивных побуждений. Отечественные ученые понимают ее в русле взаимодействия социального и биологического при ведущей роли социального начала. Особое внимание уделяется деятельностному подходу. Существует различие понятий мотивации и мотивационной системы. При этом выделяют разные мотивирующие факторы.

Рассматривается неоднозначность понимания мотивов представителями психологической науки. Выделяется многообразие дефиниций понятия мотива. Некоторые ученые считают, что мотивы определяют поведение не только людей, но и животных. Однако не все ученые согласны с данной точкой зрения, считая, что поведение животных, их активность определяются стимулами, инстинктами, а не мотивами.

Проблема осознанности мотивов неоднозначно рассматривается различными учеными. Одни из них говорят о мотивах, которые могут проявлять неосознанный характер, а другие утверждают то, что мотивы осознаны. Демонстрируется переход осознанных и неосознанных мотивов друг в друга, а также ведущая роль осознанных мотивов при выборе стратегии поведения.

Ключевые слова: мотив; мотивация; мотивационная система; мотивирующие факторы; мотивы животных; осознаваемость мотивов.

MOTIVATION AS THE KEY PROBLEM OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

N. I. Meshkov (Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia),
D. N. Meshkov ("Logeksim" LLC, Moscow, Russia)

The problem of motivation is one of the most difficult issues in psychology. It is currently not studied fully and comprehensively enough, and it suppresses solving of theoretical and practical tasks related to this theme. Today there is no consensus on this problem. Methodological objectives and worldview of scientists forms the basis for its conceptualization. Foreign psychologists consider motivation from naturalistic positions. Russian scientists regard it in keeping with interaction of social and biological causes with the leading role of social ones. The authors pay special consideration to the activity approach. There is a difference between motivation and motivation system. Various motivation factors are said to be.

The article deals with a problem of ambiguity of motives by psychologists. There is a diversity of definitions of "motive" notions. Some scientists suppose that motives determine behavior not only of humans, but also animals. However, some of academicians don't accept this point of view since they suggest that animal behavior, their activity is predicated upon stimuli and instincts, but not motives.

The problem of consciousness of motives is regarded variously by different scientists. Some of them tell about motives which can have unconscious nature, and others claim their motives to be of conscious nature, transition of conscious and unconscious motives into each other and the leading role of conscious motives in the process of choice of a behavior strategy.

Keywords: motive; motivation; motivational system; motivational factor; animal motives; conscious motives.

Одной из наиболее сложной и менее разработанной в психологии выступает проблема мотивации, хотя работ, имеющих к ней отношение, достаточно как

в отечественной, так и в зарубежной науке. Ее актуальность для разрешения других связанных с нею вопросов имеет чрезвычайно большое значение.

Так, развитие личности человека, его сознания и самосознания осуществляется в изменении мотивации поведения и деятельности.

Слабая разработанность отдельных аспектов по данной проблеме значительно сдерживает решение других аспектов психологии личности, в том числе и управление поведением людей. По мнению В. С. Мерлина, «...управлять действиями людей мы можем только тогда, когда умеем вызвать у них определенные побуждения. Управлять действиями человека, в отличие от действий машин, можно только посредством управления мотивацией» [7, с. 5].

Сложность познания мотивации определяется различными подходами к ее исследованию. При анализе отечественной и зарубежной литературы были выделены два основных направления, обусловленные методологической платформой ученых, их мировоззрением.

Представители одного из них рассматривают мотивацию с биологизatorских позиций как проявление биологической сущности, как отражение внутренних инстинктивных побуждений. Мотивация понимается как внутренняя спонтанная, независимая от социальной среды детерминанта поведения. В основном такой подход к исследованию мотивов и мотивации, а также всех связанных с ним вопросов в целом характерен для западной психологической науки. К ним относятся самые различные плюралистические теории инстинктов, первичных потребностей, страстей. Важное место занимают такие теории, как бихевиоризм, психоанализ, гедонизм, персонализм и др.

В исследованиях отечественных ученых наиболее приемлемо понимание генезиса мотивации с позиции социального подхода. Здесь отрицается абсолютизация биологической сущности мотивации, утверждается ее общественно-историческая природа. Российские ученые считают, что при изучении данной проблемы необходимо исходить из принципа детерминизма и руководствоваться единством и взаимосвязью биологического и социального при «...ведущей роли социальной среды в формировании психики человека» [12, с. 48.]

В понимании влияния социального и биологического на развитие человека, природа которого есть продукт истории, дуалистический подход неприемлем. Он не обладает свойствами, однозначно определяемыми биологическими особенностями организма вне социальной ситуации развития, как нет и таких образований, которые были бы определены только социальными отношениями.

Взаимоотношения социального и биологического в процессе становления и дальнейшего формирования человеческой личности достаточно сложны. Непростыми они являются и при формировании мотивации как целостной системы побуждений человека.

Критический анализ соотношения биологического и социального – одна из важнейших задач современной науки. Важность правильного понимания этого соотношения состоит в том, что оно, выполняя методологическую функцию, оказывает самое непосредственное влияние на становление мировоззрения ученого, а также на характер и направленность его научных изысканий. Н. П. Дубинин, критически относясь к внутренней детерминации поведения, отмечал, что «позиция биологизации духовного мира человека может завести далеко. Она, в частности, формирует у людей представление о том, что они будто бы несут в своей биологической наследственности фатальную детерминацию их психики. Это умаляет возможности свободного развития личности молодого человека» [4, с. 3].

Отечественные ученые рассматривают человека и его поведение не с абстрактных позиций, а как конкретный продукт конкретной общественно-исторической действительности. Деятельностный подход, разработанный в отечественной психологической науке, и основные его принципы (развития и историзма, активности и предметности, интериоризации и экстериоризации, взаимосвязи и единства внешней и внутренней деятельности, зависимости в отражении субъективного от объективного или психического от внешнего, предметного, системного анализа психики) служат методологическими

ориентирами в исследовании мотивов деятельности и поведения.

В отечественной литературе можно встретить самые различные определения мотивации, однако они в целом не противоречат друг другу. Так, С. Л. Рубинштейн понимал под мотивацией опосредованную процессом ее отражения субъективную детерминацию поведения человека миром или через психику реализующуюся детерминацию [11, с. 370]. Он связывал мотивацию через «значение» предметов и явлений, которые собственно побуждают поведение и придают ему определенное своеобразие. На значимость как основу мотивации указывают и другие исследователи. В. Н. Мясищев отмечает, что личность наиболее полно раскрывается в том, что для нее значимее, к чему она стремится. Личность ярко проявляется в критические моменты, особенно при решении жизненно важных для нее задач [8, с. 71].

В. Г. Асеев рассматривает мотивацию через понятие значимости. По его мнению, в основе всякого побуждения лежит диалектическое противоречие между объективно значимым для человека и в то же время имеющим субъективную значимость и наличной действительностью [1, с. 76]. Под мотивацией он понимал детерминацию поведения в целом. Мотивация включает в себя все виды побуждений – мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, установки или диспозиции и т. д. [1, с. 7].

Кроме мотивов побуждающее влияние оказывают те или иные свойства личности. По этому поводу американский психолог Г. Олпорт пишет: «Интересы, притязания, фобии, отношения, склонности, пристрастия (хобби), ценности, вкусы и тому подобное – все они являются чертами и в то же время и мотивами. Это будет неточным, если сказать, что все мотивы являются чертами... некоторые из черт имеют мотивационное (направляющее) значение, а другие – более инструментальное значение» [15, с. 323]. Однако не все понимают под мотивацией самые различные побуждения, вызывающие активность личности. Так, Э. А. Непомнящая, ориентируясь на труды Л. И. Божович, считает, что мотива-

ция – это система мотивов, которая образована на основе выделения ведущего, более развитого, структурообразующего мотива. Она ставит перед собой задачу всестороннего исследования поведения учащихся, которая приводит к необходимости изучить совокупность мотивов, т. е. мотивацию. Л. М. Фридман и К. Н. Волков также считают, что мотивация есть совокупность мотивов, причем в мотивацию входят только сильные, устойчивые мотивы, а слабые и ситуативные не учитываются. С точки зрения автора статьи, мотивация включает в себя не только мотивы, но и другие побуждения, как осознаваемые, так и неосознаваемые, как биологические, так и социальные детерминанты. Совокупность же мотивов и их определенное расположение образуют мотивационную систему.

Мотивирующие факторы разделяют на три класса:

- потребности и инстинкты как источники активности;
- мотивы как детерминанты поведения;
- эмоции как регуляторы поведения.

Мотивация отличается от мотива. Она, как отмечает И. А. Джидарьян, выступает в виде сложного механизма соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, определяет возникновение, направление и способы осуществления конкретной деятельности. Благодаря ей приводятся в соответствие цель деятельности и средства ее достижения, осуществляются целесообразность и осмысленность действий. Мотив более узок. Мотив есть психологический фон, на котором разворачивается процесс мотивации поведения в целом [3, с. 148–149]. При помощи мотивов и эмоций создается и проявляется психологическая окраска того или иного поведения, деятельности. Все другие компоненты деятельности имеются и у «умной» машины.

Что же такое мотив? Данный термин имеет французское происхождение *motif* «побуждение». В настоящее время в психологической-педагогической литературе можно встретить различные определения мотива. Большинство из них характеризует мотивы как побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением определенных

потребностей субъекта, как совокупность психологических условий, вызывающих целенаправленную активность субъекта. Имеется понимание мотива как предмета или объекта потребности и деятельности.

В качестве мотива отмечаются осознаваемые причины, которые лежат в основе выбора действия и поступков личности [5]. Мотив понимается и как любое внутреннее побуждение [17]. Наиболее глубокое понимание мотива должно отражать не только деятельность человека, но и поведение других представителей животного мира. Однако не все психологи едины в понимании того, что мотивы имеются у животных. Так, известный психолог, занимающийся изучением мотивов, В. И. Ковалев считает, что поведение животного побуждается стимулом, а не мотивом, поскольку мотив – это осознанное побуждение в отличие от стимула [5, с. 22]. В зоопсихологии говорят о наличии мотивов у животных, особенно у тех, которые находятся на более высокой ступени эволюционного развития.

Так, Н. Тинберген, изучая поведение животных, отмечает наличие у них мотивов демонстративного поведения [16]. Это подтверждается выбором ими определенных действий, переживанием потребностей, эмоциональной окраской их поведения, а это не что иное, как показатели мотивации. «Наличие элементов “переживания” животными ряда потребностей, элементов их “сопоставления” и выбора наиболее актуального – выделение этой специфически мотивационной внутренней активности как относительно самостоятельной – безусловно, выступает важным критерием возникновения мотивации как одной из высших форм психической детерминации поведения» [1, с. 7]. Конечно, мотивы животного будут отличаться от мотивов человека по многим параметрам (содержанию, форме, динамике, источнику возникновения, уровню и силе проявления и т. д.), и их отличительные особенности заложены в образе жизни, условиях существования. Внешние по отношению к психике детерминанты могут вызвать активность живых существ, но и они в свою очередь способны целенаправленно изменять окружающую действительность.

Сами внешние детерминанты как бы запечатлеваются в психике и служат источником активности. «В наиболее широком смысле, – пишет В. Г. Асеев, – мотивация иногда определяется как детерминация поведения вообще» [1, с. 7–8].

Понимание в качестве мотива предмета или объекта потребности и деятельности у некоторых психологов вызывает возражение. Не согласен с таким пониманием сущности мотива В. И. Ковалев. Он отмечает, что, во-первых, в таком определении мотив прежде всего выносится за границу психического; во-вторых, человека окружает множество объектов и предметов потребности, которые мотивами не становятся; в-третьих, объекты и предметы потребности могут оставаться на уровне знания, не вызывая и не становясь побуждениями и, наконец, они могут вызывать множество различных побуждений [5, с. 19].

А. Н. Леонтьев считает, что в основе побуждения направлений деятельности лежит не сама потребность, а предмет потребности, который не находится за пределами психического. Говоря о предмете как мотиве деятельности, он имеет в виду чувственno воспринимаемый предмет. «В этой отраженной своей форме предмет и выступает в качестве идеального, внутренне побуждающего мотива» [6, с. 192]. В качестве мотива выступает не просто предмет потребности как таковой, а предмет конкретной потребности или конкретный предмет соответствующей потребности. Можно говорить о том, что мотив выступает как конкретная потребность или опредмеченная потребность «как конкретный объект, который удовлетворяет данную потребность».

Вызывает сомнение и то, что мотивы всегда осознаваемы. По поводу осознаваемости мотивов среди ученых нет единого мнения. Так, многие зарубежные психологи в качестве мотивов выделяют инстинкты, влечения, аффективно-экспрессивные реакции, стремление к удовольствию и избегание неудовольствия, стремление к самосохранению, разнообразные телесные раздражители, агрессивность и т. д.

Отечественные ученые по-разному трактуют вопрос об осознаваемости мотивов. Многие из них считают, что мотивы всегда осознаваемы. В учебном пособии «Мотивация труда работников в условиях современного производства», подготовленном преподавателями и научными сотрудниками факультета социологии МГУ им. Н. П. Огарева, мотив понимается как осознанное побуждение к деятельности. Содержание мотива раскрывает личностный смысл, который вкладывается субъектом в его деятельность. Авторы считают, что определение мотива, данное А. Н. Леонтьевым, недостаточно полное, что мотив обусловлен не только внешними, но и внутренними побуждениями [9, с. 45–46]. Однако, как отмечает В. А. Ядов, А. Н. Леонтьев исследовал и механизмы преобразования цели во внутреннее осознанное побуждение, в мотив. Он приводит цитату А. Н. Леонтьева, которая показывает личностную значимость внешних обстоятельств, а именно «смысл порождается не значениями, а отношением между мотивом действия и тем, на что действие направлено как на свой прямой результат, т. е. его целью» [13, с. 90].

В. И. Ковалев возражает против того, что существуют неосознаваемые мотивы поведения и деятельности. По его мнению, побуждения человека носят осознанный характер. Неосознаваемые же побуждения проявляются у животных, их необходимо называть не мотивами, а стимулами. В пользу осознаваемости мотивов он приводит различные аргументы. «При признании неосознаваемости мотивов, — пишет он, — возникает трудность и даже тупиковое положение, связанное с невозможностью их исследования, особенно в реальной деятельности личности». Выступая за осознанный характер мотивов, он приводит следующее высказывание П. М. Якобсона о том, что «подлинные двигатели поведения и поступков достигают большой силы, а поэтому они всегда переступают “порог” сознания и осознаются человеком» [5, с. 23].

Однако имеются и другие высказывания, утверждающие, что не все мотивы осознаются. Тот же П. М. Якобсон говорит, что «надо признать, что мы действительно можем встретиться с различными уровнями мотивации поведения с точки зрения данности сознанию наших собственных побуждений и устремлений (а точнее, данности их самосознанию)» [14, с. 66].

Очень часто при совершении каких-либо действий человек ретроспективно оценивает их. На это обстоятельство обращают внимание многие исследователи. П. М. Якобсон считает, что мотив может выступать достаточно четко в ходе приготовления к деятельности, в процессе ее или ретроспективно. Некоторые действия и поступки человека вызываются малоосознаваемыми мотивами. «Всегда ли человек осознает свои побуждения (цели, потребности, идеалы, направленность своей личности)? Безусловно, нет. Если бы это было так, человек бы обладал идеальным самосознанием, в совершенстве знал бы себя, давал бы точную самооценку», — пишет В. Г. Асеев [1, с. 3–4]. Далее он отмечает, что человек может не осознавать крайние области мотивации — автоматизированные, в готовом виде воспринятые и затверженные в длительной практике исполнительские моменты, средства поведения и особенности общей направленности личности.

А. В. Петровский выделяет как осознанные, так и неосознанные мотивы, которые могут переходить друг в друга. Ведущая роль в мотивации поведения отводится осознанным побуждениям. К осознанным мотивам относятся интересы, убеждения, намерения, мечта, страсти, идеалы, к неосознанным — установки, влечения [10].

Рассмотренные аспекты изучаемой проблемы позволяют утверждать, что она очень значима для психологической науки. Более детальное всестороннее и глубокое ее изучение позволит эффективнее решать разнообразные проблемы в различных сферах науки и практической деятельности.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – Москва : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Давыдов, В. В. Психологические проблемы формирования у школьников потребностей и мотивов учебной деятельности / В. В. Давыдов, А. К. Маркова, Е. А. Шумилин // Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов : межвуз. сб. науч. тр. – Москва, 1980. – С. 3–23.
3. Джидарьян, И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – 1974. – С. 145–169.
4. Дубинин, Н. П. Социальное и биологическое в развитии человека / Н. П. Дубинин // Соотношение биологического и социального : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1981. – С. 3–13.
5. Ковалев, В. И. Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. – Москва : Наука, 1988. – 192 с.
6. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Мерлин, В. С. Лекции по психологии мотивов человека / В. С. Мерлин. – Пермь : ПерМосква гос. пед. ин-т., 1971. – 120 с.
8. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 426 с.
9. Осеев, А. А. Соотношение мотива и стимула в трудовом процессе / А. А. Осеев // Мотивация труда работников в условиях современного производства. – 1989. – С. 45–56.
10. Петровский, А. В. Мотивация как проявление потребностей личности / А. В. Петровский // Общая психология. – 1976. – С. 110–135.
11. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Методические и теоретические проблемы психологии. – 1969. – С. 348–374.
12. Шорохова, Е. В. Принцип детерминизма в психологии / Е. В. Шорохова // Методические и теоретические проблемы психологии. – 1969. – С. 9–56.
13. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методические проблемы социальной психологии. – 1975. – С. 89–106.
14. Якобсон, П. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. Якобсон. – Москва : Просвещение, 1969. – 317 с.
15. Allport, G. W. Pattern and growth in personality. N. Y., 1964. – 593 p.
16. Tinbergen, N. Social behaviour in animals. With special reference to vertebrates. London : Methuen : New York : Willy ; 1953. – 159 p.
17. Wright, R. A. Difficulty and instrumentality of imminent behavior as determinants of goal attractiveness / R. A. Wright, S. E. Gregorien // Eur. L. Sos. psychol. – 1991. – № 1.

Поступила 10.11.14.

Об авторах:

Мешков Николай Иванович, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор психологических наук, nimesh@list.ru

Мешков Дмитрий Николаевич, сотрудник ООО «Логексим» (Россия, г. Москва, ул. Земляной Вал, д. 75), кандидат филологических наук, meshd@list.ru

Для цитирования: Мешков, Н. И. Мотивация личности как ключевая проблема психологии / Н. И. Мешков, Д. Н. Мешков // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 37–43. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.037

REFERENCES

1. Asyev V. G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti [Motivation of behaviour and formation of personality]. Moscow, Mysl Publ., 1976, 158 p.
2. Davidov V. V., Markova A. K., Shumilin E. A. Psihologicheskie problemy formirovaniya u shkol'nikov potrebnostej i motivov uchebnoj dejatel'nosti [Psychological problems of forming demands and motives of educational activity among high school students]. Motivy uchebnoj i obshhestvenno poleznoj dejatel'nosti shkol'nikov i studentov: mezhevuz. sb. nauch. tr. [Motives of educational and socially useful activity among high school and university students: Interuniversity digest of scientific papers]. Moscow, 1980, pp. 3–23.
3. Dzhidaryan I. A. O meste potrebnostej, jemocij i chuvstv v motivacii lichnosti [The role of demands, emotions and senses in motivation of person]. Teoreticheskie problemy psichologii lichnosti [Theoretical problems of psychology of personality]. Moscow, 1974, pp. 145–169.

4. Dubinin N. P. Social'noe i biologicheskoe v razvitiu cheloveka [Social and biological in development of a human being]. *Sootnoshenie biologicheskogo i social'nogo: mezhvuz. sb. nauch. tr.* [Correlation of biological and social: Interuniversity digest of scientific papers]. Perm, 1981, pp. 3–13.
5. Kovalev V. I. Motivy povedenija i dejatel'nosti [Motives of behaviour and activity]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 192 p.
6. Leontyev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1977, 304 p.
7. Merlin V. S. Lekcii po psihologii motivov cheloveka [Lectures on psychology of motives of a person]. Perm', Perm' State Pedagogical Institute Publ., 1971, 120 p.
8. Myasishhev V. N. Lichnost'i nevrozy [Personality and neurosis]. Leningrad, Leningrad University Publ., 1960, 426 p.
9. Oseyev A. A. Sootnoshenie motiva i stimula v trudovom processe [Correlation between motive and stimulus in labour process]. *Motivacija truda rabotnikov v uslovijah sovremennoj proizvodstva* [Motivation of workers' labour under the conditions of modern production]. Moscow, 1989, pp. 45–56.
10. Petrovskiy A. V. Motivacija kak projavlenie potrebnostej lichnosti [Motivation as manifestation of person's demands]. *Obshchaja psihologija* [General psychology]. Moscow, 1976, pp. 110–135.
11. Rubinstein S. L. Chelovek i mir [Person and world]. *Metodicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodical and theoretical problems of psychology]. Moscow, 1969, pp. 348–374.
12. Shorokhova E. V. Princip determinizma v psihologii [The principle of determinism in psychology]. *Metodicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, 1969, pp. 9–56.
13. Yadov V. A. O dispozicionnoj reguljacii social'nogo povedenija lichnosti [About dispositional regulation of social behaviour of personality]. *Metodicheskie problemy social'noj psihologii* [Methodological problems of social psychology]. Moscow, 1975, pp. 89–106.
14. Yacobson P. M. Psihologicheskie problemy motivacii povedenija cheloveka [Psychological problems of motivation of human behaviour]. Moscow, Prosveshenie Publ., 1969, 317 p.
15. Allport G. W. Pattern and growth in personality. New York, 1964, 593 p.
16. Tinbergen N. Social behaviour in animals. With special reference to vertebrates. London, Methuen, New York, Willy Publ., 1953, 159 p.
17. Wright R. A., Gregorien S. E. Difficulty and instrumentality of imminent behaviour as determinants of goal attractiveness. *Eur. L. Sos. psychol.* 1991, no. 1.

About the authors:

Meshkov Nikolay Ivanovich, professor of Psychology chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bol'shevistskaya Str., Saransk, Russia), Doctor of sciences degree holder in psychological sciences, nimesh@list.ru

Meshkov Dmitriy Nikolayevich, employee of "Logeksim" LLC (75, Zemlyanoy Val Str., Moscow, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in philological sciences, meshd@list.ru.

For citation: Meshkov N. I., Meshkov D. N. Motivacija lichnosti kak kljuchevaja problema psihologii [Motivation as the key problem of personality psychology]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 37–43. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.037



КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПСИХОДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: БАРЬЕРЫ И ВОЗМОЖНОСТИ

Т. Н. Князева (Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия)

Цель статьи – показать необходимость разработки и потенциал использования комплексных критериально-ориентированных психологических технологий для процесса образования, а также возможности и трудности их применения в образовательном процессе для оценки различных показателей психического развития современных школьников. Критериально-ориентированный подход к построению психологических тестов имеет более широкие возможности, чем измерение только достигнутых человеком навыков. Отечественная научная школа доказала возможность построения критериально-ориентированных тестов (КОрТ) для изучения сложных психических явлений: интеллекта, способностей, обучаемости. На основе данного подхода автором разработана специальная методика диагностики психологической готовности детей к обучению в основной школе, позволяющая получить систематизированный комплекс данных о психическом развитии учащихся в преддверии их перехода на новую образовательную ступень. Разработанная и апробированная технология предназначена для использования в практике работы психологов образования для проведения комплексной диагностики психологической готовности и ее компонентов. Результаты применения методики показали, что КОрТ такого типа позволяет собрать массив данных о характере психического развития школьников, получить сведения об индивидуальных особенностях их умственного и социально-личностного развития, а также установить специфику усвоения различного предметного материала. Автором анализируются возможные трудности применения данной технологии и диапазон возможностей, которые открывает критериально-ориентированный подход и, в частности, представленная технология для работы психолога в системе школьного образования. Позитивно оценивается возможность получения данных не только об умственном развитии учащихся, но и специфике их мотивационных ожиданий и навыков социального взаимодействия.

Ключевые слова: психодиагностика; критериально-ориентированные тесты (КОрТ); социально-психологический норматив; психологическая готовность к обучению в основной школе; структурные компоненты психологической готовности.

CRITERIA-ORIENTED PSYCHOLOGICAL TESTING IN THE EDUCATIONAL PROCESS: BARRIERS AND OPPORTUNITIES

T. N. Knyazeva (Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia)

The purpose of this article is to show the necessity and the potential of implementation of criteria-oriented complex psychological technologies for educational process, and to examine the opportunities and difficulties of their usage in the educational process in order to evaluate various indicators of mental development of today's schoolchildren. Criteria-oriented approach to the construction of psychological tests has more opportunities than just measurement of attained skills of a person. Domestic science school has proved the possibility of construction of criterion-oriented tests for the study of complex mental phenomena – intelligence, skills, learning capability. The author has developed a special technique for diagnosing psychological readiness of children to learn the basic school with the usage of this approach. It allows to obtain a systematic set of data on the mental development of schoolchildren on the threshold of their move to a new educational level. The developed and proven technology is intended for implementation in practice of educational psychologists and is aimed at conduction of a comprehensive diagnosis of psychological readiness and its components. The results of application of the methodology have shown that this type of technology allows you to collect an array of data on the nature of mental development of students, to obtain the information about the individual characteristics of their mental, social and personal development, as well as to establish the specificity of assimilation of various subject material. The possibility of obtaining of data not only on the intellectual development of students, but also their specific motivational expectations, as well as social interaction, is evaluated positively.

Keywords: psychodiagnostics; criterion-oriented tests (domain-referenced tests); socially-psychological norm; psychological readiness to learning in basic school; constructs of psychological readiness.

Введение

Проблема использования образовательных технологий, отвечающих новым реалиям общественно-технического развития, как правило, рассматривается в рамках требований, предъявляемых к педагогическим компетенциям. Однако не менее актуально и остро в сфере образования стоит проблема разработки и применения современных, адекватных задачам обучения и развития ребенка психодиагностических технологий, необходимых для практикующего психолога, работающего с детьми. Данная проблема в теоретико-методологическом и в практическом плане оказалась трудноразрешимой. Реальность работы практического психолога в системе образования сегодня такова, что на диагностическое обследование отводится исключительно мало времени, поэтому системное и комплексное изучение проблем учащихся и причин их возникновения зачастую подменяется «быстро действующими» тестовыми технологиями, многие из которых не адаптированы ни к условиям образования, ни к задачам образовательной деятельности. Подобная практика приводит к тому, что работа психологов заключается в применении освоенных техник, но не основывается на системном анализе возникшей ситуации и ее причин, что зачастую не решает саму проблему, а позитивный эффект оказывается кратковременным.

Отметим, что одной из объективных причин такой ситуации является крайняя недостаточность современных комплексных психодиагностических методов, позволяющих системно исследовать развитие учащихся, состояния его интегративных (интеллектуально-личностных) свойств.

Ряд ученых отмечают тот факт, что, несмотря на усиление внимания к приемам изучения ребенка, выявляется дефицит исследовательского материала в этом плане [4; 8–10]. Разработка комплексной диагностики и обследования учащихся разного возраста не могут быть признаны в настоящее время достаточными. Как утверждают специалисты, идея обучения на диагностической основе получила признание, но не внедрена в практику работы современной школы.

Методология исследования

Одним из первых в российской психологии проблему комплексной психодиагностики как научную задачу поставил Л. С. Выготский. Анализируя распространенный в школьной практике в 20-х и начале 30-х гг. ХХ в. тестометрический подход, он не исключал использование методов тестирования в процессе обучения и воспитания наряду с другими экспериментальными методиками, однако указывал, что стремление получить готовый вывод относительно уровня психического развития ребенка на основе арифметической обработки выявленных симптомов может привести к обратному результату. Количественная концепция, лежащая в основе традиционного нормативно-тестологического подхода, не в состоянии дать полноценную характеристику ребенка и уловить качественное своеобразие на конкретной стадии его развития [2]. Идея Л. С. Выготского в комплексном изучении психики получила серьезное развитие в исследованиях его учеников, но фактическая ее реализация непроста; возможно, поэтому современные (часто неадаптированные зарубежные) тестовые методики вытесняют отечественные разработки, основанные на концепции системного и психодинамического подходов к диагностике.

Сегодня наблюдается тенденция представлять некоторые результаты научной деятельности ученых прошлого века как архаизм и снисходительно объяснять их социальным заказом советской деятельности. Не вдаваясь в полемику на этот счет, вспомним лишь известную мудрость о том, что подчас новое – это хорошо забытое старое, и что многие из идей того же Л. С. Выготского и его учеников в настоящее время воплощены в практику образования ведущих экономик мира – Японии, Германии, Китая. Полагаем, что игнорирование идей комплексной психодиагностики в процессе образования, т. е. глубоко профессионального психологического подхода к исследованию динамично развивающейся психики ребенка, будет неоправданной потерей научных национальных достижений в этой области психологии.

Справедливости ради необходимо сказать, что первоначальная идея критериально-ориентированных тестов (domain-referenced tests – тесты, ориентированные на область содержания, и их разновидность – mastery tests – квалификационные тесты) возникла как практическая задача образования в США. В 1963 г. Э. Глассер впервые использовал термин критериально-ориентированное измерение, а в 1968 г. были описаны способы конструирования критериально-ориентированных тестов [3].

Их разработка базировалась на бихевиористической модели обучения: психологические механизмы и способы выполнения задания не рассматривались, не учитывался выбранный ребенком путь действий, который и приводил его к успешности (или не успешности) усвоения. Именно поэтому критериально-ориентированным тестам в западной тестологии отведена ниша диагностики элементарных навыков, а критериально-ориентированный подход оказался на обочине кардинального пути развития психологической диагностики [4].

В отечественной психологии группой ученых под руководством К. М. Гуревича был сделан новый шаг в разработке идеи критериально-ориентированного тестирования (КОрТ), связанный с введением в систему оценивания такого понятия как социально-психологический норматив (СПН). Он представляет собой совокупность понятий и логических умений, определяющих необходимый на определенном образовательном этапе уровень психологической подготовленности школьника к выполнению содержательных требований образовательной программы. Такие требования охватывают разные аспекты психического развития – умственное, нравственное, эстетическое. Поскольку нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества, быстрота их изменения зависит от темпов развития общества [1]. Основываясь на этом подходе, учеными был создан ряд комплексных психодиагностических методов для изучения уровня и особенностей умственного развития школьников различных возрастов (ШТУР, АСТУР, ТУРП).

Реализация исследования

Признавая значимость критериально-ориентированного подхода для изучения и оценки умственного развития школьников, мы полагаем, что данный подход имеет более широкие возможности, в частности, для изучения сложных интегративных (личностно-интеллектуально-деятельностных) характеристик психического развития учащихся, например, таких как психологическая готовность (ПГ) субъекта к различным этапам образования. В своем исследовании [6] мы, опираясь на важнейшие принципы критериально-ориентированного подхода, разработали комплексную диагностическую методику, позволяющую оценить уровень и качественные особенности ПГ ребенка к обучению в средней школе. Ее апробация (2004–2009 гг. в школах г. Нижнего Новгорода) и последующее использование в практике школьных психологов позволили не только изучить такое многоаспектное психическое образование как психологическая готовность, но и выявить потенциальные возможности применения комплексных методик, построенных по системе КОрТ, в условиях школьного образования.

Несмотря на то, что проблема ПГ к обучению имеет уже солидный арсенал научных исследований, в основном они были связаны с изучением готовности детей дошкольного возраста к начальному обучению, лишь позднее закономерно возник вопрос о характере ПГ учащихся (особенно с проблемным развитием) к обучению на других этапах образования.

Психологическая готовность к обучению в основной школе является интегративным психическим образованием, отражающим зрелость психических функций ребенка на этапе вхождения в новый возрастной период и новый этап деятельности. Ее характеристики позволяют установить качество и степень возможных отклонений (проблем) в формировании психических показателей в переходный период развития (10–12 лет). Поэтому формирование ПГ можно назвать сфокусированной целью обучения и развития ребенка на I ступени школы. С этим связана и важность комплексного характера диагностики этого сложного психического образования, и не-

обходимость соответствующей технологии для системного изучения аспектов ПГ.

Согласно КОрТ, каждый из компонентов готовности (ориентировочный, интеллектуальный, регулирующий, мотивационный, социальный, интегративно-личностный) должен иметь ряд показателей, определяющих степень его сформированности. Кроме того, переходный период возрастного развития определяет необходимость включения в диагностическую схему как новообразо-

ваний младшего школьного возраста, так и показателей, которые характеризуют наступление следующего (подросткового) периода.

С этих позиций в структурных компонентах ПГ были определены те критерии, которые характеризуют психологическую подготовленность учащегося к выполнению содержательных требований образовательной программы по каждому из выделенных аспектов (таблица).

Компоненты психологической готовности и их показатели

Components of psychological readiness and their indicators

Компоненты ПГ	Показатели компонента ПГ	Компоненты ПГ
Мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – отношение ребенка к реально выполняемой учебной деятельности (на данном этапе обучения) – отношение к перспективной (предстоящей) ситуации деятельности, ожидания, связанные с ней 	стремление к самостоятельному познавательному поиску
Ориентировочный	<ul style="list-style-type: none"> – способность ребенка к целеполаганию (постановке и осмысливанию учебной задачи) – умение планировать предстоящую деятельность (при решении учебной задачи) 	активность и самостоятельность при целеполагании и планировании
Интеллектуальный	<ul style="list-style-type: none"> – владение знаниями на уровне конкретных научных понятий, способами оперирования знаниями с помощью приемов логического мышления – способность к логическому построению речевого высказывания, вербализация учебных действий 	активность и самостоятельность при выполнении деятельности
Регулирующий	<ul style="list-style-type: none"> – владение действиями самоконтроля – действия самооценки 	самостоятельность при выполнении контроля и оценки
Социальный	<ul style="list-style-type: none"> – наличие у ребенка навыков учебно-социального взаимодействия при решения учебных задач – степень значимости для учащегося школьного социума в системе (иерархии) его социальных ценностей, принятие (не принятие) им норм и правил этого социума 	инициативность в осуществлении социальных контактов

Важнейшим связующим аспектом ПГ ребенка к обучению в основной школе выступает *интегративно-личностный компонент*, характеризующий сферу субъектной активности ребенка, направленность на освоение различных сторон учебной деятельности. Ее характеристики являются, с одной стороны, относительно

самостоятельными характеристиками ПГ, а, с другой стороны, проявляются в каждом из других компонентов, составляя его органическую часть.

Построение комплексной технологии диагностического исследования, основанной на принципах КОрТ и ориентированных на социально-психологический нор-

матив (СПН), базировалось на следующих принципиальных положениях:

– содержание диагностических заданий определяется содержанием базового уровня школьной программы, которым необходимо владеть ребенку при переходе из начальной школы в основную. По справедливому замечанию К. М. Гуревича, «психологи могут иметь свою точку зрения на то, хороши или не очень школьные программы, но поскольку они берут на себя задачу диагностировать не какое-нибудь развитие, а то, которое дает школа, их тест должен выявлять именно это развитие» [5, с. 22];

– для анализа результатов диагностики по определению готовности к обучению в средней школе определяются уровни развития ПГ к обучению в средней школе, которые отражают как норму психического развития ребенка в этом возрасте, так и возможные отклонения в ее формировании. В этом случае уровень, показанный ребенком на момент обследования, характеризует его зону актуального развития по показателю ПГ, а следующий, более высокий, обозначает зону ближайшего развития ребенка;

– предлагаемый диагностический комплекс направлен на выявление тех сторон (показателей) психологической готовности, которые могут быть нарушены или оставаться в развитии с целью последующей их коррекции.

Содержание методики представлено в виде пакета учебных заданий для самостоятельной работы. Полный комплекс включает в себя 6 заданий, каждое из которых имеет свои задачи и специфическое содержание. Первые три задания методики предназначены для изучения ориентировочного, интеллектуального и регулирующего компонентов готовности на различном учебно-содержательном материале. Важным требованием КОрТ является включение в тест материалов различных предметных циклов: гуманитарного, математического, естественно-научного.

По содержанию первые три задания представляли собой решение логико-арифметической и логико-лингвистической задач, а также установление логических закономерностей. Четвертое задание (поиск

и классификация ошибок в тексте с последующей самооценкой) позволяет установить характер развития таких универсальных учебных действий, как самоконтроль и самооценка школьника, отражающих регулирующий компонент учебной деятельности. Пятое (решение учебной задачи в ходе совместного взаимодействия) предлагается детям с целью изучения уровня сформированности социального компонента психологической готовности. Его содержание рассчитано на сотрудничество детей с целью достижения поставленной задачи. Шестое задание (заполнение анкеты) выявляет отношение школьника к перспективе учебной деятельности в средней школе (мотивационный компонент), а также оценку им значимости школьного социума в иерархии социальных ценностей ребенка (социальный компонент).

Для оценки психологической готовности ребенка к обучению в средней школе были разработаны уровни развития ПГ в комплексе ее основных компонентов. Критериальными ориентирами для моделирования этих уровней выступали показатели ПГ и степень их сформированности, которая устанавливалась в ходе выполнения ребенком заданий. Данные уровни в направлении от высшего (I) к низшему (V) характеризуют возможные проявления психологической готовности ребенка по различным показателям, т. е. указывают на зону актуального и ближайшего развития этого комплексного свойства у ребенка на момент исследования [6].

Анализ и оценка методики

Изложенная в формате статьи комплексная критериально-ориентированная методика диагностики ПГ ребенка к обучению в средней школе не может отразить все технологические моменты ее проведения и обработки полученных данных (для этого разработаны специальные технологические матрицы и инструкции). Поскольку методика проводилась неоднократно в различных типах школ, и эти данные опубликованы [7], остановимся на том опыте использования данной критериально-ориентированной технологии, кото-

рый был получен при внедрении методики в практику работы школьных психологов на протяжении последних шести лет. Нам удалось установить проблемные и позитивные результаты ее применения, что в свою очередь важно для проектирования и использования подобных диагностических комплексов в образовательном процессе.

Среди очевидных трудностей, с которыми столкнулись практические психологи в процессе апробации – обилие диагностических данных, получаемых в ходе комплексной диагностики и, как следствие, трудоемкость их обработки – прогнозируемая проблема для психологов, испытывающих дефицит времени (или не рассчитавших время для такой работы). Это – одна из причин настороженного отношения практикующих психологов к КОрТ: первоначальный опыт работы с такими тестами, особенно при групповом их использовании, действительно требует увеличения временных затрат для обработки массива полученных данных (некоторые психологи по этому поводу шутят, что объем полученных данных будто собран целой психологической службой, а обрабатывать приходится одному психологу). Однако специалисты, работающие с КОрТ неоднократно, понимают, что это «тревожность начинающих». Поскольку процедура обработки пошаговая и полностью систематизирована, то каждое последующее использование методики в разы ускоряет обработку материалов, у специалиста формируется не только понятный и прозрачный алгоритм действий, но и опыт визуальной психологической оценки продуктов детской деятельности. Ценный психологический опыт, связанный с анализом вариативного детского материала, очень важен для практикующего специалиста.

Другая трудность является чисто организационной: любая критериально-ориентированная методика (ШТУР, АСТУР, ТУРП и др.) предусматривает наличие у каждого учащегося индивидуального пакета диагностических заданий, который может включать в себя по несколько страниц на каждое задание. В целом получается «тетрадь» с заданиями (хотя не обязательно иметь и сразу проводить все задания, про-

цедуру можно разбить на этапы и проводить в разное время). Организационно-технические затраты на обеспечение диагностической процедуры выше, чем при упрощенном (бланковом) тестировании, на которое ориентированы традиционные (нормативные) тесты. Однако нельзя забывать, что с помощью «диагностической тетради» психолог получает не только количественные, но что самое важное – качественные данные об изучаемом психическом свойстве (и не одном!). Качественная характеристика результатов позволяет определить наличие (отсутствие) у ребенка определенного способа мышления, умственной операции, специфику его социально-личностных особенностей. Именно качественный анализ, реализуемый через применение комплексных критериальных методик, позволяет выявить потенциальные возможности ребенка и прогнозировать его развитие.

Кроме того, современные технологии позволяют преодолеть имеющиеся организационно-технические трудности, связанные с получением индивидуальных «диагностических тетрадей». Интересен вариант, предложенный практикующими психологами, о переносе диагностических заданий и матриц для обработки данных на электронные носители и проведение диагностики с помощью персональных компьютеров. Несомненно, это возможный вариант, хотя он требует тщательной проработки условий такого тестирования, и при заинтересованности специалистов медиатехнологий такая работа может дать серьезный научно-образовательный эффект.

Наконец, нельзя не назвать те позитивные результаты, которые были выявлены в процессе применения данной технологии. Важнейшее преимущество, которое имеют критериально-ориентированные тесты и данная технология в частности – это возможность выявить индивидуальные особенности развития учащихся, специфику их деятельности.

Решение любого критериально построенного диагностического задания предполагает возможность индивидуального пути решения. Существенное значение имеет то, какая операция в данном задании выступает как доминирующая, структурообразу-



ющая, а способ ее применения (или не применения) выбирается ребенком самостоятельно. Таким образом, данная технология позволяет увидеть индивидуальность ребенка, выраженную в избираемом им способе умственной деятельности; в сочетании с социально-личностными аспектами, диагностируемыми в этой методике, мы получаем комплексный портрет развивающейся личности на определенном этапе ее становления.

Другая сторона индивидуальности ребенка выявляется в ходе анализа его деятельности на разном предметном материале. Процесс и результаты выполнения ребенком аналогичных по умственным действиям, но различных по предметному содержанию заданий (арифметических, геометрических, лингвистических, логических) позволяют выявить предметные предпочтения, которые обнаружатся в более высокой успешности выполнения заданий с соответствующим содержанием. Значение этих диагностических инструментов видится не только в том, что они позволяют решить проблему, связанную с выявлением индивидуальных различий в предметной избирательности, но и в том, что такие методики необходимы для выработки средств педагогической стимуляции индивидуальных ресурсов развития учащихся.

Завершая этот анализ, необходимо отметить одну из целевых установок использования указанной технологии – ее коррекционность. Если между успешностью выполнения какого-либо нормативно-ориентированного теста и успешностью учебной деятельности есть только формальное сходство (как это часто наблюдается в традиционных тестах), тогда эта методика может быть пригодна только для констатации некоторых психологических фактов. Однако на основании такой методики невозможно составить план коррекции. Критериально-ориентированные технологии, в частности, та, что рассмотрена

выше, преодолевают этот недостаток, информируя о степени имеющихся трудностей развития по каждому из изучаемых критерииев.

Заключение

Разработанная КОрТ-технология позволила не только определить качественно-количественные характеристики умственного развития школьников в предкризисный период развития (10–11 лет), но в комплексе с ними установить и социально-личностные характеристики готовности учащихся к переходу на новую ступень образования.

В предлагаемой технологии нашли отражение как состав мыслительных операций, которыми должен владеть школьник, чтобы усваивать учебный материал, так и содержание тех знаний, которые включены в учебные программы. Поэтому качественно-количественная характеристика полученных результатов позволяет определить:

- типичные ошибки индивида при выполнении каждого типа заданий;
- наименее усвоенные области учебного содержания;
- плохо выполняемые или совсем не выполняемые операции;
- специфику понятий и их функционирования в каждой из предусмотренных тестом областей знаний;
- личностно-мотивационные особенности выполнения каждого из заданий.

Такой анализ, раскрывающий индивидуальные особенности развития школьника, является основой для организации с ним индивидуально-ориентированной коррекционно-развивающей работы.

Надеемся, что затронутые вопросы, связанные с проблемой глубокой и качественной психодиагностики, служащей целям образования и развития современных школьников, позволят обозначить важные направления научного поиска в этом проблемном поле.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдурасулова, Т. Д. К. М. Гуревич – психолог, эрудит, выдающийся ученый / Т. Д. Абдурасулова [и др.] // Психологический журнал. – 2006. – № 6. – С. 90–99.

2. Выготский, Л. С. Развитие трудного ребенка и его изучение [Электронный ресурс] / Л. С. Выготский. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_razvitie_trudnogo.html.
3. Вялфорд, Дж. Современная типология педагогических тестов [Электронный ресурс] / Дж. Вялфорд // Проектирование информационных технологий. Информационный бюллетень. – 2000. – № 1. – Режим доступа: http://xpt.narod.ru/files/html/xpt/materials/sovremennoy_tipologiya_pedagogicheskikh_testov.htm.
4. Гуревич, К. М. Проблемы развития современной психологической диагностики / К. М. Гуревич, Е. И. Горбачева // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 14–23.
5. Гуревич, К. М. Умственное развитие школьников : критерии и нормативы / К. М. Гуревич, Е. И. Горбачева. – Москва : Знание. – 1992. – 80 с.
6. Князева, Т. Н. Психологическая система обеспечения готовности младших школьников с задержкой психического развития к обучению в основной школе в условиях интеграции в общеобразовательную среду : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / Т. Н. Князева. – Нижний Новгород. – 2005. – с.
7. Князева, Т. Н. Психолого-педагогический подход и результаты изучения психологической готовности к обучению в основной школе у детей с задержкой психического развития / Т. Н. Князева // Специальная психология. – 2005. – № 1. – С. 28–37.
8. Ульянкова, У. В. Исследование психологической готовности детей с задержкой психического развития к обучению в школе / У. В. Ульянкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 62–69.
9. Усанова, О. Н. К проблеме психолого-педагогического изучения детей / О. Н. Усанова, С. Н. Шаховская // Дефектология. – 1995. – № 3. – С. 23–26.
10. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 19–34.

Поступила 01.09.14.

Об авторе:

Князева Татьяна Николаевна, заведующий кафедрой классической и практической психологии ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина (Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1), доктор психологических наук, профессор, tnknyazeva@mail.ru

Для цитирования: Князева, Т. Н. Критериально-ориентированная психодиагностика в образовательном процессе: барьеры и возможности / Т. Н. Князева // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 44–52. DOI: 10.15507/Inted.078.09.201501.044

REFERENCES

1. Abdurasulova T. B., Akimova M. K., Gorbacheva E. I., Zarkhin V. G., Kozlova B. T., Ferens N. A., Yaroshevskaya S. V. K. M. Gurevich – psikholog, erudit, vydayushchiysya uchenyy [K. M. Gurevich – psychologist, scholar, an outstanding scientist]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological Journal]. 2006, no. 6, pp. 90–99.
2. Vygodskiy L. S. Razvitiye trudnogo rebenka i yego izuchenije [Development of a difficult child and its study]. Available at: http://dugward.ru/library/vygotskiy/vygotskiy_razvitie_trudnogo.html.
3. Vyalford J. Sovremennaya tipologiya pedagogicheskikh testov [Modern typology of pedagogical tests]. *Proektirovanie informacionnyh tehnologij. Informacionnyj bulleten'* [Design of information technology. Newsletter]. 2000, no. 1. Available at: http://xpt.narod.ru/files/html/xpt/materials/sovremennoy_tipologiya_pedagogicheskikh_testov.htm.
4. Gurevich K. M., Gorbacheva E. I. Problemy razvitiya sovremennoy psikhologicheskoy diagnostiki [Problems of development of modern psychological diagnosis]. *Voprosy psichologii* [Issues of psychology]. 2006, no. 5, pp. 14–23.
5. Gurevich K. M., Gorbacheva E. I. Umstvennoye razvitiye shkol'nikov: kriterii i normativy [Mental development of students: the criteria and standards]. Moscow, Languages Publ., 1992, 80 p.
6. Knyazeva T. N. Psikhologicheskaya sistema obespecheniya gotovnosti mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya k obucheniyu v osnovnoy shkole v usloviyakh integratsii v obshcheobrazovatel'nyyu sredu. Dokt. Diss. [Psychological system of preparedness of junior high school students with mental retardation to learning at a regular school during integration with the regular educational environment. Doct. Diss.]. Nizhny Novgorod, 2005.
7. Knyazeva T. N. Psikhologo-pedagogicheskiy podhod i rezul'taty izucheniya psikhologicheskoy gotovnosti k obucheniyu v osnovnoy shkole u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Psycho-pedagogical approach and the results of a study of psychological readiness for learning at a regular school for children with mental retardation]. *Spetsial'naya psichologiya* [Special psychology]. 2005, no. 1, pp. 28–37.



8. Ulyenkova U. V. Issledovaniye psikhologicheskoy gotovnosti detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya k obucheniyu v shkole [Research of psychological readiness to schooling of children with mental retardation]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 1993, no. 4, pp. 62–69.
9. Usanova O. N., Shakhovskaya S. N. K probleme psikhologo-pedagogicheskogo izucheniya detey [On the problem of psycho-pedagogical study of children]. *Defektologiya* [Defectology]. 1995, no. 3, pp. 23–26.
10. Tsukerman G. A. Perekhod iz nachal'noy shkoly v srednyuyu kak psikhologicheskaya problema [Transition from elementary school to high school as a psychological problem]. *Voprosy psikhologii* [Issues of psychology]. 2001, no. 5, pp. 19–34.

About the author:

Knyazeva Tatyana Nikolayevna, head of the department of Classical and Practical Psychology of Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (1, Ulyanov Str., Nizhny Novgorod, Russia), Doctor of sciences degree holder in psychological sciences, professor, tnknyazeva@mail.ru

For citation: Knyazeva T. N. Kriterial'no-orientirovannaja psihodiagnostika v obrazovatel'nom processe: bar'ery i vozmozhnosti [Criteria-oriented psychological testing in the educational process: barriers and opportunities]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 44–52. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.044

ОТЗВАНА/RETRACTED

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Б. Ф. Кевбрин, П. В. Новиков (Саранский кооперативный
институт (филиал) Российского университета кооперации,
г. Саранск, Россия)

Рассматривается необходимость повышения психологической подготовки будущих специалистов потребкооперации. Деятельность многих специалистов, особенно сферы потребкооперации, подразумевает постоянный контакт с людьми. Вследствие этого одной из главных сторон деятельности специалиста является коммуникативная функция, которая заключается в общении. Психологическая подготовка будущего специалиста является важнейшей составляющей профессионализма. К моменту поступления в вуз студенты обладают уже достаточно богатым житейским психологическим опытом. Житейские психологические понятия отличаются множеством особенностей, которые необходимо принимать во внимание при построении методики психологической подготовки.

Существующая система психологического образования на данном этапе ориентирована главным образом на формирование у студентов знаний. Они действительно необходимы будущим специалистам, но не достаточны для решения многочисленных профессиональных задач. Многие исследователи подчеркивают, что методика преподавания психологии должна быть направлена не только на формирование системы научных психологических понятий, но и коррекцию имеющихся у студентов житейских представлений. Ключевой задачей психологической подготовки в вузе является формирование психологической культуры специалиста. Психологическая культура рассматривается исследователями как интегративное качество личности. Описаны основные компоненты психологической подготовки специалиста: общая психологическая и профессионально-психологическая подготовленность, нравственно-психологическая, психологическая техника. Выделены препятствия, препятствующие формированию психологической компетенции обучающихся.

Для вуза, формирующего конкурентоспособного специалиста нужны психолого-педагогические развивающие технологии, обеспечивающие личностное и профессиональное развитие как студентов, так и преподавателей, управленцев. Важным направлением развития системы подготовки профессиональных кадров в вузе становится принципиально иная по содержанию и форме психологическая подготовка преподавателя. Преподаватель вуза должен не только уметь решать задачи предметного, профессионального обучения, но и владеть технологиями интеллектуального, социального и личностного развития будущих специалистов.

Ключевые слова: потребительская кооперация; учебно-профессиональная деятельность; психологическая подготовка; психологическая культура; компоненты психологической подготовки; личностное и профессиональное развитие студентов.

PSYCHOLOGICAL TRAINING OF STUDENTS AS A BASIS FOR PROFESSIONALISM OF FUTURE SPECIALISTS

B. F. Kevbrin, P. V. Novikov (Saransk Institute of Consumer's
Cooperatives (affiliated branch) of Russian University of Cooperation,
Saransk, Russia)

The article considers the necessity for improvement of psychological training among prospective specialists in consumer cooperation. The everyday activity of most specialists, especially in the sphere of consumer cooperation, is connected with the constant contacts with people. Consequently, one of the main aspects of professional activity is communication. The psychological training of future specialists is an important component of professionalism. At the time of high school entrance, students already have rich enough everyday psychological experience. Everyday psychological concepts are characterized by a variety of features which should be taken into account in choosing psychological training methods.

The existing system of psychological education at this stage is oriented mainly on the formation of student's knowledge. The future professionals really need it, but knowledge is not sufficient to solve many of professional tasks. Many researchers point out that the methods of teaching of psychology must be directed not only on the formation of scientific psychological concepts, but also on correction of existing student's everyday concepts. The key task of psychological training in higher high school is the formation

of psychological culture of a specialist. Researchers consider the psychological culture as an integrative quality of a personality. The article describes the basic components of psychological fitness of a specialist: general psychological preparedness, moral, psychological, professional techniques. The authors identify the obstacles blocking the formation of psychological competence of students.

A university which forms a competitive specialist needs a psycho-pedagogical and developing technologies that provide personal and professional development for students, teachers and managers. The fundamentally different important direction now is teacher's psychological training in the system of professional training in higher schools, which is different in content and form. Higher school teacher must be able not only to solve the subject and professional education problems – he must possess the technologies of intellectual, social and personal development for future professionals.

Keywords: consumer cooperation; educational and professional activities; psychological training; psychological culture; components of psychological training; personal and professional development of students.

Профессиональная деятельность любого специалиста (помимо высоких специальных квалификационных знаний, навыков, умений) требует наличия у большинства работников системы психологических знаний. Переориентация системы образования на воспитание личности, формирование субъекта учебной и профессиональной деятельности, переход учебных заведений на новые педагогические технологии невозможны без качественного психологического обеспечения процессов обучения и воспитания. В настоящее время не вызывает сомнения, что знания основ психологии необходимы всем, кто имеет дело с людьми, кто призван воздействовать на них, а также осуществлять эффективную профессиональную деятельность [5; 6; 8].

Для сферы потребкооперации характерны многие профессии, деятельность в которых направлена на человека, т. е. связанные с управлением производством, руководством людьми, коллективами; материально-бытовым, торговым обслуживанием людей; заготовительно-перерабатывающим комплексом; информационным обслуживанием людей и др. [4, с. 161]. Так, сотрудник обслуживающего труда имеет дело как с людьми, так и с теми ценностями, которые он доводит до потребителей. Ценности могут быть материальными (продукты питания, предметы одежды, быта) или духовными (полезные сведения, произведения искусства). Поэтому специалисту нужно глубоко разбираться и в психологии людей, и в том, что он стремится донести до них.

В трудовой деятельности специалистов различных направлений сферы потребкооперации важная роль принадлежит

умению творчески использовать опыт психологического воздействия как на собственную личность, так и на людей, с которыми будущему специалисту (экономисту, товароведу, бухгалтеру, менеджеру, юристу и др.) приходится контактировать в процессе профессиональной деятельности. Поэтому психологическая подготовка будущего специалиста является важнейшей составляющей профессионализма. Ее основная цель – формирование психологической культуры будущего специалиста как целостного личностного образования в единстве ее системообразующих компонентов [5; 6].

По мнению К. М. Романова, в самом общем виде психологическую культуру можно определить как систему психических процессов и свойств человека, благодаря которым осуществляется понимание себя и других людей как субъектов и личностей, эффективное воздействие на других людей и самого себя, адекватное отношение к людям (включая и самого себя) как к личностям. Как сложное системное образование личности психологическая культура включает в себя три взаимосвязанных компонента: интеллектуальный (когнитивный), регулятивно-практический (поведенческий) и ценностно-смысlovой (духовно-нравственный) [8].

Существующая система психологического образования на данном этапе ориентирована главным образом на формирование у студентов знаний. Они действительно необходимы будущим специалистам, но не достаточны для решения многочисленных психолого-педагогических задач, которые будут возникать в контексте их профессиональной деятельности.

Специальные исследования [6] и практика показывают, что проблема психологической подготовки будущих специалистов остается актуальной и до конца не решенной. Причин такого положения несколько. Во-первых, в отличие от таких предметов, как математика, биология, химия психология в школе учащимися не изучается. К моменту поступления в вуз студенты обладают уже достаточно богатым психологическим опытом. Однако он представлен главным образом житейскими (не научными) представлениями и понятиями о психических явлениях, возникшими стихийно на основе опыта личного общения, чтения художественной литературы и просмотра художественных фильмов. Житейские психологические понятия затрудняют усвоение научных психологических понятий. Например, подавляющее число студентов считают, что способности и личностные качества врожденные. Поэтому методика преподавания психологии должна быть направлена не только на формирование системы научных психологических понятий, но и коррекцию имеющихся у студентов житейских представлений. Во-вторых, традиционная система проведения семинарских и практических занятий в недостаточной степени развивает у студентов необходимые профессиональные умения и навыки. Для того чтобы соответствующие умения и навыки были устойчивыми и совершенными, требуется грамотно построенная система их тренировки на практических и семинарских занятиях.

Психологическая подготовка студентов в вузе включает в себя ряд составляющих, которые следует формировать как в учебной, так и в профессиональной сфере. Рассмотрим основные компоненты психологической подготовки будущих специалистов.

1. Общая психологическая подготовленность включает в себя систему психологических знаний. На I курсе студентами изучается курс «Психология» или «Психология и педагогика» (речь идет о непедагогических вузах). Основными понятиями на этом этапе являются индивид, личность, внутренний психический

мир человека, сознание и самосознание, потребностно-мотивационная сфера личности, характер и темперамент, эмоции и чувства, познавательные процессы и способности и т. д. Одна из основных задач психологической подготовки студентов – формирование психологического мышления. К моменту поступления в вуз психологическое мышление является уже более или менее сложившимся у студентов. Как правило, оно осуществляется на основе житейских представлений и является по своей сущности житейским или эмпирическим. Научное психологическое мышление может сформироваться только на основе и в процессе решения профессиональных задач. Поэтому на учебных занятиях и в рамках самостоятельной работы студентам важно предъявлять систему учебных заданий, выполнение которых обеспечивает формирование необходимых умственных действий и коррекцию имеющихся у студентов житейских представлений [9].

2. Психологическая техника, представляющая совокупность психологических умений, навыков, действий, приемов и правил, используемых в интересах получения максимального психологического результата в различных ситуациях бытовой и профессиональной деятельности. Психологическая техника заключается в своей основе в технике владения тем, что имеет каждый человек (словом, интонацией, жестом, мимикой, позой, походкой, одеждой). Данный компонент включает владение различными умениями, навыками и приемами, требуемыми для работы с людьми в условиях реальной трудовой деятельности. Использование психологических знаний в профессиональной деятельности кому-то может казаться мелочами. Однако именно они отличают подлинного мастера от дилетанта. Мастер знает не только, что надо делать, но и до мелочей – как. Он подмечает, учитывает и делает то, что менее компетентный не замечает. Учет «мелочей» или пренебрежение ими и определяют различия в результатах успешных и неуспешных специалистов. Вот почему так важно овладеть психологической техникой в деловой коммуникации [10].

3. Нравственно-психологическая подготовка специалиста включает моральные знания, убеждения, привычки высоконравственного поведения на работе (учебе); профессиональные морально-психологические установки и ценностные ориентации; особо значимые профессиональные морально-психологические качества – трудолюбие, ответственность, правоподчиненность, преданность профессиональному долгу, готовность к сотрудничеству, неконфликтность, требовательность к себе и др.

Следует отметить, что к моменту поступления в вуз отношение к людям является уже сложившимся, что ограничивает возможности для его формирования у будущих специалистов. Еще раз подчеркнем, что здесь следует говорить не столько о развитии (воспитании), сколько о коррекции отношения. Огромное значение в данном процессе имеет личность преподавателя. Воспитание у будущих специалистов гуманистического отношения к людям возможно лишь в контексте гуманистических отношений в системе «преподаватель – студент» и «студент – студент».

4. Особым компонентом психологической подготовленности является профессионально-психологическая подготовленность специалиста. Данный компонент включает знание психологических особенностей труда, трудового коллектива; умение усматривать психологический аспект в различных трудовых ситуациях, оценивать его значимость и учитывать при разработке путей повышения эффективности труда; способность отбирать психологические приемы и действия, повышающие эффективность решения типовых и нестандартных профессиональных задач; умение определять психологические пути профессионального развития своей личности и др. [10]. Профессионально-психологическая подготовленность будущего специалиста осуществляется в процессе изучения студентами прикладных психологических дисциплин на старших курсах: психология бизнеса, экономическая психология; юридическая психология; психология управления, психология делового общения и т. д.

Все компоненты психологической подготовленности взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Отсутствие или низкое развитие одной из составляющих психологической подготовки напрямую влияет на формирование профессионализма специалиста.

В Саранском кооперативном институте особое значение придается формированию у преподавателей и студентов потребности в психологических знаниях, умениях понимать сведения, полученные с помощью психологических методов исследования, желания использовать их для повышения качества подготовки будущих специалистов. Регулярно проводится психологическое тестирование студентов с целью пропаганды психологических знаний, повышения интереса преподавателей и студентов к психологии, ее возможностям, формирования умений и навыков управления психическими состояниями, познавательными процессами, межличностными отношениями, более глубокого самопознания своей личности. Так, исследование, направленное на выявление доминирующей мотивации у студентов I курса Саранского кооперативного института показало, что у 70 % учащихся преобладает внутренняя мотивация. Такая мотивационная основа дает хорошую возможность студентам для их дальнейшего качественного профессионального становления как будущих специалистов [2].

В плане психологической подготовки студентов в институте особое внимание отводится совершенствованию учебно-методического обеспечения учебного процесса. На кафедре социально-экономических дисциплин подготовлен учебно-методический комплекс, включающий в себя три пособия.

В учебном пособии «Психология и педагогика» [4] рассматриваются основные положения психологии, а также вопросы, имеющие непосредственное отношение к профессиональной деятельности работников многих специальностей потребкооперации. Отдельные вопросы затрагивают психологические аспекты профессиональной деятельности работников потребкооперации: «Психологическая культура

специалиста», «Формирование личности профессионала», «Профессионально важные качества специалиста потребкооперации», «Психологопедагогические условия эффективного профессионального труда» и др. Учебное пособие «Психология и педагогика в схемах, таблицах и иллюстрациях» [3] состоит из структурно-логических схем по курсу «Психология и педагогика». В пособии используется способ схематической визуализации информации. Такое преобразование учебного текста позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, способствует формированию более рациональных приемов работы с учебным материалом. Кроме того, структурирование и схематизация текстовой информации позволяет повысить процесс освоения учебного материала, так как наглядно-образная форма представления информации способствует лучше ее запоминанию. Представленные в пособии материалы могут быть использованы в качестве основы при изготовлении дидактических средств с применением слайдов и мультимедийных компьютерных технологий.

В учебно-методическом пособии «Психология и педагогика» [7] изложены основные учебные и методические указания по изучению дисциплины. Несомненным плюсом этого пособия является большое количество развивающих заданий для самостоятельной работы студентов, направленных на формирование психологического мышления и соответствующих практических умений и навыков.

Основная цель всего учебного комплекса состоит в формировании психологической культуры будущих специалистов, повышении возможности их самореализации и самоутверждения в жизни и профессиональной деятельности. Необходимо подчеркнуть высокое качество подготовленных пособий, отмеченное на многих всероссийских конкурсах. Учебное пособие «Психология и педагогика» в 2-х частях является лауреатом трех вузовских конкурсов в номинации «Лучшее учебное издание по психологии и педагогике» («Гуманитарная книга – 2008 г.» г. Киров; IV Общероссийский конкурс учебных

изданий для вузов «Университетская книга – 2008 г.» г. Москва; Второй Приволжский региональный конкурс «Университетская книга – 2009» г. Чебоксары). Учебное пособие «Психология и педагогика в схемах, таблицах и иллюстрациях» стало лауреатом двух конкурсов: IV Приволжского межрегионального конкурса вузовских изданий «Университетская книга – 2014» и конкурса «Лучшая научная книга в гуманитарной сфере – 2014» г. Киров.

В современных быстро изменяющихся условиях профессиональная деятельность постоянно усложняется, возрастают психологические требования к специалисту. Для вуза, формирующего конкурентоспособного специалиста нужны новые способы обучения, обеспечивающие эффективность учебного процесса. На современном этапе необходимо внедрять в практику вузовского обучения психологопедагогические развивающие технологии, обеспечивающие личностное и профессиональное развитие как студентов, так и преподавателей [1]. Если формирование знаний, умений, навыков – это педагогическая задача, то формирование мыслительных способностей (гибкости рефлексивности, креативности и др.), личностных качеств (самостоятельности, инициативы, активности, целеустремленности и др.) – это психологическая задача. Однако уровень психологической подготовки наших преподавателей не позволяет сегодня достаточно успешно решить эту задачу. Для выполнения этой задачи следует проводить дополнительную подготовку преподавателей в плане овладения новыми психологическими технологиями развития личности студентов.

Важным направлением развития системы подготовки профессиональных кадров в вузе становится принципиально иная по содержанию и форме психологическая подготовка преподавателя. Преподаватель должен уже не только уметь решать задачи предметного, профессионального обучения, но и владеть технологиями интеллектуального, социального и личностного развития будущих специалистов, формирования у них соответствующих компетентностей [1].



В последние годы проблема методики психологической подготовки специалистов в вузе активно обсуждается [6]. Эффективная методика психологической подготовки должна основываться на принципах развивающего обучения, процессе формирования субъекта учебной и профессиональной деятельности. Необходимо более широко внедрять в учебный процесс активные формы обучения: психологические тренинги, деловые и ролевые игры, лабораторные практикумы и т. д. Важной

задачей является и создание принципиально новых учебников, учебных пособий, лабораторных, психологических практикумов, направленных на формирование у студентов соответствующих умений, навыков, психологического мышления научного типа. Нужно отметить, что работа в этом направлении уже проводится. Например, разработанный К. М. Романовым психологический практикум дает возможность намного эффективнее формировать элементы психологической культуры учащихся [9].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дементьева, Е. В. Формирование профессионально-психологической культуры будущих специалистов в условиях высшего профессионального образования / Е. В. Дементьева // Психологическая культура человека: Теория и практика : материалы научной конференции, 27–28 февраля 2012 г. г. Саранск. – 2012. – С. 199–207.
2. Кевбрин, Б. Ф. Мотивы личности и профессиональная успешность / Б. Ф. Кевбрин, П. В. Новиков // Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики. Научно-теоретический журнал. – 2007. – № 4. – С. 144–149.
3. Кевбрин, Б. Ф. Психология и педагогика в схемах, таблицах и иллюстрациях : учебное пособие / Б. Ф. Кевбрин, П. В. Новиков. – Саранск, 2013. – Ч. 1. – 164 с.
4. Кевбрин, Б. Ф. Психология и педагогика : учебное пособие : в 2 ч. / Б. Ф. Кевбрин, П. В. Новиков, Н. Н. Абрамова. – Саранск, 2007. – Ч. 1. – 296. с; Ч.2. 2008. – 224 с.
5. Колмогорова, Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практическое пособие для школьных психологов / Л. С. Колмогорова. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.
6. Психологическая культура человека : Теория и практика. Материалы научной конференции, 27–28 февраля 2012 г., Саранск. – 2012. – 292 с.
7. Психология и педагогика : учебно-методическое пособие / сост. П. В. Новиков. – Саранск, 2009. – 104 с.
8. Романов, К. М. Психологическая культура : проблемы и перспективы исследования // Психологическая культура человека: Теория и практика : материалы научной конференции, 27–28 февраля 2012 г., Саранск / отв. ред К. М. Романов. – Саранск, 2012. – С. 58–76.
9. Романов, К. М. Психологический практикум : учебное пособие для вузов / К. М. Романов. – Саранск, Изд-во Мордов. ун-та, 2003. – 164 с.
10. Столяренко, А. М. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов / А. М. Столяренко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 423 с.

Поступила 28.11.14.

Об авторах:

Кевбрин Борис Федорович, ректор Саранского кооперативного института – филиала АНО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации» (Россия, г. Саранск, ул. Транспортная, д. 17), доктор философских наук, профессор, bkevbrin@rucoop.ru

Новиков Петр Васильевич, профессор кафедры социально-экономических дисциплин Саранского кооперативного института – филиала АНО ВО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации» (Россия, г. Саранск, ул. Транспортная, д. 17), кандидат психологических наук, pet68713266@yandex.ru

Для цитирования: Кевбрин, Б. Ф. Психологическая подготовка студентов как основа професионализма будущих специалистов / Б. Ф. Кевбрин, П. В. Новиков // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 53–59. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.053

REFERENCES

1. Dementyeva E. V. Formirovanie professional'no-psihologicheskoy kul'tury budu-shhih specialistov v uslovijah vysshego professional'nogo obrazovanija [Formation of professional and psychological culture of prospective specialists under conditions of higher education]. *Psihologicheskaja kul'tura cheloveka: teoriya i praktika: materialy nauchnoj konferencii, 27–28 fevralja 2012 g.* [Psychological culture of a human being: theory and practice. Proceedings of scientific conference, 27–28 February 2012]. Ed. by Romanov K. M. Saransk, 2012, pp. 199–207.
2. Kevbrin B. F., Novikov P. V. Motivy lichnosti i professional'naja uspeshnost' [Motives of individual and professional success]. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya kooperativnogo sektora jekonomiki. Nauchno-teoreticheskij zhurnal* [Fundamental and applied studies in cooperative sector of economy. Scientific and theoretical journal]. 2007, no. 4, pp. 144–149.
3. Kevbrin B. F., Novikov P. V. Psihologija i pedagogika v shemah, tablicah i illjustracijah: uchebnoe posobie [Psychology and pedagogy in diagrams, tables and illustrations: coursebook]. Saransk, Saransk Inst. Of Consumers' Coop., Russian University of Cooperation Publ., 2013, vol. 1, 164 p.
4. Kevbrin B. F., Novikov P. V., Abramova N. N. Psihologija i pedagogika: uchebnoe posobie: v 2 ch. [Psychology and pedagogy: tutorial. 2 vol.]. Saransk, Saransk Inst. of Consumers' Coop., Russian University of Cooperation Publ., 2007, vol. 1, 296 p.
5. Kolmogorova L. S. Diagnostika psihologicheskoy kul'tury shkol'nikov: prakt. posobie dlja shk. psihologov [Diagnostics of psychological culture among high school students: practical handbook for high school psychologists]. Moscow, VLADOS-PRESS Publ., 2002, 360 p.
6. Psihologicheskaja kul'tura cheloveka: Teoriya i praktika. Materialy nauchnoj konferencii, 27–28 fevralja 2012 g., Saransk [Psychological culture of human: Theory and practice. Proceedings of scientific conference, 27–28 February 2012, Saransk]. Ed. by Romanov K. M. Saransk, 2012, 292 p.
7. Psihologija i pedagogika: uchebno-metodicheskoe posobie [Psychology and pedagogy: teaching manual], ed. by Novikov P. V., Saransk, Saransk Inst. of Consumers' Coop., Russian University of Cooperation Publ., 2009, 104 p.
8. Romanov K. M. Psihologicheskaja kul'tura: problemy i perspektivy issledovanija [Psychological culture: problems and prospects of research]. *Psihologicheskaja kul'tura cheloveka: Teoriya i praktika. Materialy nauchnoj konferencii, 27–28 fevralja 2012 g.* [Psychological culture of a human being: Theory and practice. Proceedings of scientific conference, 27–28 February 2012, Saransk], ed. by Romanov K. M. Saransk, 2012, pp. 58–76.
9. Romanov K. M. Psihologicheskij praktikum: uchebnoe posobie dlja vuzov [Psychological practicum: coursebook for institutions of higher education]. Saransk, Mordovia State University Publ., 2003, 164 p.
10. Stolyarenko A. M. Psihologija i pedagogika: uchebnoe posobie dlja vuzov [Psychology and pedagogy: coursebook for institutions of higher education]. Moscow, UNITY-DANA Publ., 2004, 423 p.

About the authors:

Kevbrin Boris Fedorovich, rector of Saransk Cooperative Institute, branch of Russian University of Cooperation (17, Transportnaya Str., Saransk, Russia), Doctor of sciences degree holder in philosophical sciences, professor, bkevbrin@rucoop.ru

Novikov Pyotr Vasilyevich, professor of Social and Economic Subjects of Saransk Cooperative Institute, branch of Russian University of Cooperation (17, Transportnaya Str., Saransk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in psychological sciences, pet68713266@yandex.ru

For citation: Kevbrin B. F., Novikov P. V. Psihologicheskaja podgotovka studentov kak osnova professionalizma budushhih specialistov [Psychological training of students as a basis for professionalism of future specialists]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 53–59. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.053



ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ЕЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. С. Козлова, Е. Н. Комарова (*Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия*)

В данной статье анализируется проблема субъективного благополучия в психологической науке. Сопоставляются два основных современных подхода (гедонистический и эвдемонистический) к пониманию природы психологического благополучия, его ключевые характеристики и предпосылки, пути достижения. Приводятся основные definиции понятия субъективное благополучие.

Цель исследования – сравнить особенности субъективного благополучия людей с разным уровнем образования.

Выдвинуты основные гипотезы нашего исследования. 1. Уровень образования влияет на восприятие субъективного благополучия личности. 2. Люди со средним уровнем образования более неудовлетворены в своей жизни по сравнению с теми, кто имеет более высокий уровень образования.

Исследование выполнено на случайной выборке ($n = 226$ чел. в возрасте от 16 до 67 лет) с применением диагностического инструментария: методики «Шкала субъективного благополучия» (автор – М. В. Соколова); специально разработанной авторской анкеты, вопросы которой направлены на изучения переживания субъективного благополучия. Приводятся основные результаты эмпирического исследования, позволяющие сделать вывод об особенностях восприятия личности данного процесса в зависимости от ее образованности. При обработки данных был применен одномерный дисперсионный анализ с использованием формулы Дункана и автоматизированного пакета обработки статистических данных программы «SPSS 13».

Прикладной аспект исследуемой проблемы заключается в возможности использования полученных выводов в психокоррекционной и психопрофилактической работе, связанной с субъективным благополучием личности. Полученные результаты могут быть использованы для разработки тренинговых программ и при чтении курсов по социальной психологии и психологии личности, а выводы – в процессе преподавания данных курсов.

Ключевые слова: уровень образования; субъективное благополучие; атрибуция; напряженность и чувствительность; психоэмоциональная симптоматика; самооценка здоровья.

SPECIFICS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF A PERSON IN RESPECT TO THE LEVEL OF EDUCATION

N. S. Kozlova, E. N. Komarova (*Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*)

This article analyzes the problem of subjective well-being in psychological science. Compares the two major contemporary approach – hedonistic and eudemonical – to understand the nature of psychological well-being, its key characteristics and prerequisites, ways of obtainment. The basic definition of the concept of subjective well-being is cited.

The purpose of research is to compare the features of subjective well-being of people with different levels of education.

The main hypothesis of our study are: 1. The level of education affects the perception of subjective well-being of an individual. 2. People with an average level of education are less satisfied in their lives compared to other levels of education. The study was performed on a random sample ($n = 226$ people aged 16 to 67 years) with the use of diagnostic tools: a methodology “Scale of subjective well-being” (M. V. Sokolov) specially designed author's questionnaire, questions which are aimed at studying of the experience of subjective well-being. The main results of an empirical study on how to make a conclusion about the peculiarities of the individual perception of the process, depending on its formation. The univariate analysis of variance with Duncan's formula using an automated package of statistical data processing program “SPSS 13” was applied.

Applied aspects of the problem under investigation is the possibility of use of findings in psycho-correctional and psychoprophylactic work related to subjective well-being of an individual. The results can be used to develop training programs and courses of social and personality psychology. The findings can be used in courses “Social Psychology” and “Psychology of personality”.

Keywords: educational level; subjective well-being; attribution; tension and sensitivity; psycho-emotional symptoms; self-reported health.

Один из самых актуальных феноменов в современной социальной психологии – переживание субъективного благополучия. Данное понятие определяется как базовый субъективный конструкт, отражающий восприятие и оценку своего функционирования с точки зрения вершины потенциальных возможностей человека [2].

В настоящее время в современной науке выделяют два основных подхода к пониманию субъективного благополучия – гедонистический и эвдемонистический. В основе гедонистического подхода лежит идея того, что движущей силой человека, заложенной в него природой, является стремление к наслаждению. К теориям гедонистической направленности относят представления о субъективном благополучии Н. Брэдберна и Э. Динера.

Н. Брэдберн был убежден, что переживание благополучия происходит в результате взаимодействия двух видов аффекта – негативного и позитивного. Разница между ними выражается показателем удовлетворенности личности. Он утверждал, что состояния счастья и несчастья практически полностью независимы друг от друга. В одно и то же время человек может испытывать как состояние счастья, так и быть несчастным [8]. С точки зрения автора, любые события повседневной жизни несут нам положительные либо отрицательные эмоции.

Э. Динер вводит в психологию понятие «субъективное благополучие», которое состоит из трех компонентов – удовлетворения, приятных и неприятных эмоций [9].

С позиции данного подхода к проблеме благополучия обращается и Р. М. Шамилов. Он считает, что субъективное благополучие – это собственное отношение человека к своей личности, жизни и процессам, имеющим важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности [7].

Эвдемонистический подход предполагает, что психологическое благополучие выражается неким критерием самореализации. Данный подход разрабатывался представителями гуманистической психо-

логии (А. Маслоу, К. Рифф, А. А. Кроник) [3; 5; 11].

По мнению А. А. Кроника, отношение человека к способам достижения счастья определяет формирование установок личности: аскетические, деятельные, гедонистические и др. Данные установки являются определяющим фактором того, в какой области деятельности человека личность будет самосовершенствоваться. Счастье в данном случае понимается как переживание самоосуществления [3].

К. Рифф выделил ряд компонентов психологического благополучия: само-принятие, позитивное отношение с окружающими, автономия, цель в жизни, личностный рост и т. д. Он утверждал, что данные компоненты переживания благополучия так или иначе связаны с позитивным функционированием личности [11].

В теории самодетерминации Р. Райна и Э. Деси психологическое благополучие связано с реализацией базовых психологических потребностей человека [10].

Большинство авторов (М. Аргайл, Л. В. Куликов, М. В. Соколова и др.), занимающиеся данной проблемой, выделяют объективные и субъективные факторы, влияющие на переживание благополучия личностью [1; 4; 6]. К субъективным факторам они относят свойства личности, отношение личности к себе и окружающему миру. М. Аргайл отмечает, что «важнейшими источниками субъективного благополучия являются такие объективные факторы как доход, состояние здоровья, занятость и работа, социальные отношения, досуг, жилищные условия и образование» [1].

На наш взгляд, специфика переживания субъективного благополучия определяется не только психологическими особенностями, но и социально-демографическими, в частности, уровнем полученного образования.

В рамках нашего исследования приняло участие 226 чел. в возрасте от 16 до 67 лет. По образовательному критерию были выделены следующие группы: лица, получившие неполное среднее образование (8,8%); полное среднее образование (9,7%); среднее специальное образование (18,6%); не-

оконченное высшее образование (29,6 %); высшее образование (30,5 %); несколько высших, ученую степень (2,7 %).

Необходимо отметить, что главной задачей этой работы является анализ особенностей переживания субъективного благополучия в зависимости от уровня образования. Для сравнения групп, сформированных по уровню образования, нами был применен одномерный дисперсионный анализ с использованием формулы Дункана. Все приведенные ниже различия статистически значимы на уровне 0,05. Первые полученные различия имеют отношение к детерминантам переживания субъективного благополучия – психоэмоциональной симптоматике и самооценке здоровья. Лица, имеющие несколько высших образований или ученую степень, отличаются от других респондентов: их субъективное благополучие хуже (психоэмоциональная симптоматика выражена, а самооценка здоровья низкая), чем у тех, у кого уровень образования ниже. Вероятно, с повышением образования возрастают и представления об успешности, собственной значимости; увеличиваются требования к себе, собственной жизни, достижениям. Реализовать эту систему представлений очень трудно, и восприятие субъективного благополучия становится очень критичным.

Остальные различия касаются уже субъективного восприятия собственного благополучия. И здесь выявленная тенденция подтверждает вышесказанное. При субъективной оценке собственного благополучия наибольший балл поставили лица, не имеющие образования вообще. У них нет жестких требований к себе, ответственности за жизнь, все кажется простым и приятным. Самый низкий балл по данной шкале свойственен лицам со средним специальным образованием. Видимо, они не довольны достигнутым, но при этом существует четкий образ благополучного человека в современном мире.

Кроме этого, отличается оценка важности друзей для достижения благополучия. Лица с высшим образованием практически не нуждаются в близких контактах и дружбе. Лица, не получившие образова-

ния или имеющие незаконченное среднее образование, придают огромное значение наличию друзей для собственного благополучия. При отсутствии реализации себя в сфере профессионального развития человек остро нуждается в компенсации и переносит взаимодействие в центр своей системы требования. По мере улучшения своего образования личность становится более независимой и все меньше нуждается в людях, чтобы чувствовать себя благополучным.

В зависимости от уровня образования меняется и оценка роли индивидуальных качеств личности в процессе формирования представления о субъективном благополучии. Подобной внутренней атрибуцией обладают лица, имеющие степень или несколько высших образований. Лицам же со средним специальным образованием кажется, что их благополучие никак не зависит от их усилий и способностей. Это означает, что с уровнем образования связана также ответственность за собственную успешность.

В ходе эмпирического исследования были обнаружены различия и в отношении того, что необходимо личности для ощущения благополучия. Лицам с полным средним образованием важно наличие хобби и реализация себя в нем. Возможно, это объясняется возрастом и соответствующим образом жизни, предполагающим значительное количество свободного времени. Для лиц с высшим уровнем образования главным является наличие детей (и чем ниже образование, тем менее значим этот фактор). Следует отметить, что образовательная система воспитывает в людях ценность семьи.

Для респондентов, закончивших высшее учебное заведение, в качестве основного критерия благополучия является здоровье, что говорит о тенденции изменения субъективного содержания благополучия совместно с повышением образования (от досуга до здоровья и наличия детей).

Существуют различия и в отношении некоторых факторов, влияющих на переживание благополучия личностью. Лица с высшим образованием и в этом случае ориентированы на здоровье. Для группы

респондентов со средним специальным образованием главные факторы, определяющие благополучие, – интерес к работе и материальные блага. А поскольку мы помним, что именно у этой группы переживание субъективного благополучия самое низкое, то можно утверждать, что их не удовлетворяет ни работа, ни финансовое положение. На наш взгляд, подобные результаты означают серьезные проблемы в сфере работников со средним специальным образованием. Работа над данным вопросом должна осуществляться на междисциплинарном уровне.

Итогом исследования можно считать ряд выявленных закономерностей.

1. Максимальный уровень образования (несколько высших или научная степень) настолько изменяют систему требований личности к себе и своей жизни, что переживание субъективного благополучия ухудшается. Наиболее благополучными себя считают подростки или лица без образования. У них отсутствует критичность

мышления, и жизнь воспринимается как нечто простое и призванное нести им радость. С точки зрения субъективного благополучия, самой проблемной и нуждающейся в помощи является группа лиц со средним специальным образованием. Им свойственно считать себя неблагополучными, а также быть неудовлетворенными работой и финансовыми возможностями.

2. Уровень образования также связан с атрибуцией собственного благополучия. Внутренняя атрибуция присуща лицам, получившим высшее образование.

3. По мере возрастания степени образования увеличивается независимость личности от других. И можно даже предположить взаимокомпенсацию образования и общения. При отсутствии образования и профессиональных перспектив личность ориентирована на взаимодействие, близкие контакты, а при высокой реализации в образовательной и профессиональной сфере ее коммуникация становится менее значимой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – Санкт-Петербург : Мастера психологии, 2003. – 184 с.
2. Бессонова, Ю. В. О структуре психологического благополучия / Ю. В. Бессонова // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : сборник статей. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2013. – 146 с.
3. Кроник, А. А. Диагностика взаимопонимания в значимых отношениях / А. А. Кроник, Е. А. Хорошилова // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 128–137.
4. Куликов, В. Психология настроения / В. В. Куликов. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1977. – 228 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.
6. Соколова, М. В. Шкала субъективного благополучия / М. В. Соколова. – Ярославль : НПЦ «Психодиагностика», 1996. – 11 с.
7. Шамионов, Р. М. Психология субъективного благополучия / Р. М. Шамионов. – Москва : Наука, 2003.
8. Bradburn, N. The structure of psychological well-being / N. Bradburn. – Chicago : Aldine, 1969.
9. Deci, E. L. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains / E. L. Deci, R. M. Ryan // Canadian Psychology. – 2008. – No. 49. – P. 14–23.
10. Diener, E. Factors predicting the subjective well-being of nations / E. Diener, M. Diener, C. Diener // J. of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 851–864.
11. Ryff, C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journ. Pers. Soc. Psychol. – 1995. – No. 69. – P. 719–727.

Поступила 23.09.14.

Об авторах:

Козлова Наталья Сергеевна, доцент кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (Россия, г. Иваново, ул. Ермака, д. 7а), кандидат психологических наук, nat-tycuk@yandex.ru



Комарова Екатерина Николаевна, старший преподаватель кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (Россия, г. Иваново, ул. Ермака, д. 7а), kkatie1988@mail.ru

Для цитирования: Козлова, Н. С. Особенности субъективного благополучия личности в зависимости от уровня ее образования / Н. С. Козлова, Е. Н. Комарова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 60–64. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.060

REFERENCES

1. Argayl M. Psihologija schast'ja [Psychology of happiness]. St. Petersburg, Masters of psychology Publ., 2003, 184 p.
2. Bessonova Yu. V. O strukture psihologicheskogo blagopoluchija [About the structure of psychological well-being]. *Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve: sb. statej* [Psychological well-being of a person in modern educational environment: collection of research papers]. Ekaterinburg, Ural. Gos. Ped.Univ. Publ., 2013, 146 p.
3. Kronik A. A., Khoroshilova E. A. Diagnostika vzaimoponimaniya v znachimykh otnoshenijah [Diagnostics of understanding in significant relationships]. *Voprosy psihologii* [Issues of psychology]. 1987, no. 1, pp. 128–137.
4. Kulikov V. V. Psihologija nastroenija [Psychology of mood]. St. Petersburg, St. Petersburg Univ. Publ., 1977, 228 p.
5. Maslou A. Motivacija i lichnost' [Motivation and personality]. St. Petersburg, Evrazija Publ., 1999, 478 p.
6. Sokolova M. V. Shkala sub'ektivnogo blagopoluchija [Scale of subjective well-being]. Jaroslavl', NPC "Psihodiagnostika" Publ., 1996, 11 p.
7. Shamionov R. M. Psihologija sub'ektivnogo blagopoluchija [Psychology of subjective well-being]. Moscow, Nauka Publ., 2003.
8. Bradburn N. The structure of psychological well-being. Chicago, Aldine Publ., 1969.
9. Deci E. L., Ryan R. M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*. 2008, no. 49, pp. 14–23.
10. Diener E., Diener M., Diener C. Factors predicting the subjective well-being of nations. *J. of Personality and Social Psychology*. 1995, vol. 69, pp. 851–864.
11. Ryff C. D., Keyes C. L. M. The structure of psychological well-being revisited. *Journ. Pers. Soc. Psychol.* 1995, no. 69, pp. 719–727.

About the authors:

Kozlova Nataliya Sergeyevna, associate professor of Social Psychology chair of Ivanovo State University (7a, Ermaka Str., Ivanovo, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in psychological sciences, nat-tyuk@yandex.ru

Komarova Ekaterina Nikolayevna, senior lecturer of Social Psychology chair of Ivanovo State University (7a, Ermaka Str., Ivanovo, Russia), kkatie1988@mail.ru

For citation: Kozlova N. S., Komarova E. N. Osobennosti subektivnogo blagopoluchija lichnosti v zavisimosti ot urovnja ee obrazovanija [Specifics of subjective well-being of a person in respect to the level of education]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 60–64. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.060

ОБРАЗОВАНИЕ И КУЛЬТУРА

УДК 130.2:37

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.065

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ КАК ВАЖНЫЙ АСПЕКТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*A. Z. Бейсенов, Р. С. Мусаева (Институт археологии
им. А. Х. Маргулана, г. Алматы, Казахстан)*

Видный философ и педагог С. И. Гессен считал, что цели образования и цели культуры идентичны. Согласно его утверждениям, задачей всякого образования является превращение природного человека в культурного. Современное состояние данного вопроса все больше актуализируется. Достижение данной задачи в Казахстане происходит в нескольких направлениях. Во-первых, процесс изучения и популяризации культурного наследия включен в систему образования во всех ее структурных подразделениях. Это общеизвестное положение для всех стран, поэтому следует говорить об улучшении реализации данного процесса в Казахстане. Особое внимание стало уделяться проведению внеклассных мероприятий, посещениям учреждений культуры, в частности музеев. Во-вторых, очень важным в отношении современного развития науки, культуры и образования событием является Государственный стратегический проект «Культурное наследие», реализуемый по нескольким основным направлениям: воссоздание историко-культурных и архитектурных памятников, имеющих особое значение для национальной и мировой культуры; организация и проведение комплекса научных исследований; издание развернутых художественных и научных серий; широкая пропаганда культурного наследия, более полный охват памятников, материалов и выводов исследований в деятельности музеев, музеев-заповедников в системе современного образования.

В изучении исторического прошлого видное место занимают недвижимые памятники археологии. Помимо деятельности сугубо научных учреждений оптимальным вариантом их сохранения, дальнейшего исследования и популяризации является работа музеев-заповедников. В настоящее время в Казахстане деятельность таких структур более четко связывается с системой образования. Богатым памятниками археологии регионом является Центральный Казахстан, где проводятся важные мероприятия по исследованию, сохранению и популяризации историко-культурного наследия. Например, на ряде таких объектов, как Бегазы, Сангыру-1, «37 воинов» проведен цикл мероприятий по реставрации.

Ключевые слова: образование; культура; культурное наследие; археологические памятники; комплекс научных исследований.

CULTURAL LEGACY AS AN IMPORTANT ASPECT OF MODERN EDUCATION

*A. Z. Beysenov, R. S. Musayeva (Margulan Institute of Archeology,
Almaty, Kazakhstan)*

A prominent teacher S. I. Hesse believed that the aims and objectives of culture and education are identical. According to his statements, the aim of education is the process of transformation of an ordinary human being into cultural and well-educated one. The current state of this issue is very actual. The achievement of this task in Kazakhstan is implemented in several ways. Firstly, the process of studying and promoting cultural heritage is included into the system of education in all its structural elements. Particular attention is paid to extra-curricular activities, visits to cultural institutions, such as museums. Secondly, a particularly important area is the National Strategic Project "Cultural Heritage", which is also implemented in several ways: reconstruction of historical, cultural and architectural monuments, which are particularly important to national and world culture; organization and carrying out complex scientific research; creation and publication of detailed artistic and scientific series; wide promotion of cultural heritage, complete coverage of monuments, materials and research findings in the activities of museums, conservation areas, in the system of modern education.

The best option of monuments of archaeology preservation and promotion is the work of reserve museums. Today, the activity of these structures is associated with the education system. Central Kazakhstan is rich in archaeological monuments, where important events on the study, preservation and promotion of historical and cultural heritage take place. For example, on a number of such objects as Begazy, Sangyru-1, "37 soldiers", a number of actions to restore took place.

Keywords: education; culture; cultural heritage; architectural monuments; complex scientific research.

Среди известных ученых, обративших внимание на взаимосвязь образования и культуры, был видный русский философ и педагог С. И. Гессен, который считал, что цели образования и культуры идентичны [8]. В настоящее время совершенно очевидно, что образование – это процесс передачи не только знания, но и культурных ценностей от поколения к поколению. И всякое знание может и призвано быть элементом культуры. В Республике Казахстан одним из важнейших приоритетов сегодняшних дней является именно образование, его содержательная сторона.

В развитии современного Казахстана важную роль в системе образования и культуры играет тема культурного наследия, под которым принято понимать «совокупность культурных ценностей, имеющих государственное значение, исключительно принадлежащих Республике Казахстан без права их передачи иным государствам» [12].

Следует отметить, что в реализации задач по изучению, сохранению и популяризации культурного наследия огромное значение придается всей системе образования, СМИ, а также музеям разного уровня. Приобщение к национальному культурному наследию в Казахстане происходит в нескольких направлениях. Во-первых, это осуществляется в рамках образовательной деятельности учреждений системы образования.

В соответствии с п. 11 ст. 1 Закона Республики Казахстан «Об образовании», образовательная деятельность есть процесс целенаправленного, педагогически обоснованного, последовательного взаимодействия субъектов образования, в ходе которого решаются задачи обучения, развития и воспитания личности [13]. Даные задачи раскрываются в содержании образования, которое разрабатывается на основе государственных общеобязательных стандартов образования [10].

Популяризация национального культурного наследия среди учащихся общобразовательных и специализированных учебных заведений происходит на уроках истории, музыки, рисования, литературы; важную практическую роль играют

посещения различных учреждений культуры, выездные краеведческие экскурсии. Большое значение в целях приобщения к культурным ценностям народа отводится и организации учебно-воспитательного процесса при проведении различных внеклассных мероприятий [13].

Приобщение к культурным ценностям страны среди молодежи проводится в нескольких направлениях:

1) образовательная деятельность вузов на общих для всех специальностей занятиях по предметам: культурология, социология, философия, история Казахстана, археология и этнология [9];

2) внеурочная деятельность молодежных организаций: «Альянс молодежи Казахстана», «Дебатный клуб Казахстана», а также специальных учреждений каждого вуза страны;

3) проведение конкурсов научных проектов среди студентов, участие в олимпиадах и др.

Особо важным направлением в процессе изучения, сохранения и популяризации культурного наследия в Республике Казахстан является реализация задач государственного стратегического проекта «Культурное наследие», инициированного президентом страны Н. А. Назарбаевым [14; 16]. Реализация программы была начата в 2004 г. и на первоначальном этапе была рассчитана на 3 года. В последующем были разработаны дополнительные этапы. В ходе реализации программы были выполнены и завершены реставрационные работы на 73 объектах истории и культуры, проведены сезонные археологические исследования 37 городищ, поселений, могильников и курганов на территории Казахстана, обогатившие наши знания об истории. Были организованы научно-поисковые экспедиции в Россию, Китай, Турцию, Монголию, Японию, Египет, Узбекистан, Армению, США и государства Западной Европы, благодаря которым в стране и за рубежом обнаружены и приобретены около 5 000 рукописей и печатных изданий по истории, этнографии, искусству Казахстана, ранее неизвестных в научных кругах страны. Было проведено более 30 научно-прикладных

исследований, имеющих особое значение для национальной культуры по истории, археологии и этнографии Казахстана [16]. В рамках программы было издано 600 наименований книг, среди которых уникальные серии по истории, археологии, этнографии и культуре Казахстана тиражом в более 1,5 млн экземпляров. Среди них такие серийные издания, как «Слово предков», «Мировое философское наследие», «Библиотека мировой литературы», «Философское наследие казахского народа с древнейших времен до наших дней», «История казахской литературы».

Впервые была проведена инвентаризация отечественных памятников, утвержденны списки памятников истории и культуры республиканского и местного значений. В 2010 г. Министерство культуры успешно провело презентацию уникальных проектов под названием «1 000 казахских традиционных кюев» и «1 000 казахских традиционных песен». Это – масштабная работа по сбору, подготовке (обработке, воспроизведению, цифрованию) и выпуску компакт-дисков в оригинальном воспроизведении казахских традиционных мотивов [16].

Принятие проекта «Культурное наследие» отражало особый момент в истории страны. В 1990-х гг. некоторое время культура и наука находились в упадке, финансирование было минимальным, что ставило под сомнение их дальнейшее развитие. Среди основных результатов программы необходимо отметить следующие:

– происходит общенациональный процесс обновления подходов к понятию культуры в Республике Казахстан. Реализация данного проекта выгодно отличает отношение к объектам историко-культурного наследия в Казахстане на фоне ситуации, сложившейся в настоящее время в странах постсоветского пространства, о чем обычно упоминают коллеги из стран СНГ на конференциях, симпозиумах, круглых столах (например, доклад профессора Кемеровского университета А. И. Мартынова на конференции в г. Астане в Президентском Центре Культуры);

– происходит консолидация населения на основе общих исторических корней как

казахского народа, так и других народов, проживающих на территории республики. Термин «казахский народ» постепенно заменяется дефиницией «казахстанская нация»;

- народные ремесла переживают свое второе рождение;
- актуализируется необходимость изучения государственного языка;
- развивается исследовательское пространство у различных научных институтов, высших учебных заведений;
- реанимируется национальная наука и культура.

Реализация государственного стратегического проекта «Культурное наследие» велась параллельно с расширением деятельности Ассамблеи народов Казахстана, в рамках которой проводились мероприятия по изучению, сохранению и популяризации культуры других народов страны. Осуществление программы «Культурное наследие» стало ответом на современные запросы общества. Оно способствовало формированию нового культурно-исторического ландшафта страны и имело большое значение для повышения интереса казахстанцев к своей истории и культуре.

После завершения основной части программы интерес к культурному наследию лишь актуализируется. Анализируя полученные в ходе реализации государственного стратегического проекта «Культурное наследие» результаты можно сказать, что данное мероприятие было толчком к развитию культуры и науки в современных условиях.

Среди богатого культурного наследия нашей страны особо выделяются объекты историко-культурного наследия, в частности памятники археологии [11, ст. 1]. Проводились научные археологические изыскания на территории всех без исключения областей Казахстана. Большое значение придавалось созданию музеев, а также музеев-заповедников, функционирующих в районах расположения особо важных археологических памятников, нередко образующих те или иные концентрации древних объектов.

Образовательные функции музеев заключаются в проведении обучающих

курсов и лекционных программ специалистами музея, организацию совместных образовательных программ с местными учебными заведениями, содействие развитию местного краеведения. К примеру, в обязанности сотрудников Центрального Государственного музея Республики Казахстан (г. Алматы) входит проведение лекционных программ среди студентов высших учебных заведений города. В настоящий момент в республике насчитывается 190 музеев различного профиля [16]. Отмечается особая эффективность деятельности музеев-заповедников. Археологические памятники, являющиеся частью недвижимых памятников культурного наследия страны, входят в состав следующих музеев-заповедников: Государственный историко-культурный заповедник-музей «Азрет-Султан»; Государственный музей-заповедник «Памятники древнего Тараза»; Отырарский государственный археологический музей-заповедник; Государственный историко-культурный и литературно-мемориальный музей-заповедник Абая «Жидебай-Борлы»; Государственный историко-культурный и природный заповедник-музей «Улытау»; Государственный историко-культурный заповедник «Ордабасы»; Государственный историко-культурный и природный заповедник-музей «Тамгалы».

Яркие археологические памятники, иллюстрирующие страницы истории казахстанского народа, располагаются во всех районах и областях Казахстана. Одним из богатейших на памятники истории и археологии регионом является Центральный Казахстан, большая часть которого входит в состав современной Карагандинской области. На сегодняшний день в Карагандинской области под охраной государства находятся 1 608 памятников, 25 из которых имеют республиканский статус [6, с. 259]. Большинство памятников являются объектами археологии.

Важное значение в изучении истории не только Казахстана, но и ряда сопредельных регионов имеют такие памятники

республиканского значения, как могильники и поселения бронзового века Бегазы, Сангыру, Бугулы, Кент, Атасу, средневековые мавзолеи Жоши (Джучи-хана и Алаша-хана, Домбаул, Болган ана, городища Баскамыр, Аяккамыр, развалины буддийского храма Кызыл-Кент. Сарыаркинской археологической экспедицией под руководством А. З. Бейсенова в течение последних 15 лет проводятся научные исследования памятников археологии на территории Карагандинской области. Наряду с раскопками важное место в изысканиях отводится консервации, рекультивации и реставрации ранее исследованных объектов [1, с. 24]. В течение нескольких лет проводились работы по восстановлению могильника Бегазы, известного своими скальными мавзолеями позднебронзового века. Это были усыпальницы, которые служили местом захоронения знати. По материалам могильника Бегазы, раскопанного в 1946–1952 гг., и ряда других важных памятников в свое время была открыта и охарактеризована яркая и самобытная культура эпохи поздней бронзы, получившая название бегазы-даньбыевской [15]. Могильник Бегазы номинирован Республикой Казахстан в Список Всемирного культурного наследия. Восстановительные (реставрационные) работы здесь в настоящее время уже завершены (рис. 1). Кроме основных работ по консервации и реставрации в окрестностях Бегазы обнаружены десятки памятников эпохи камня и бронзы, раннего железного века и средневековья [2; 3; 5]. Проведены реставрационные работы на погребально-поминальном комплексе сакской эпохи «Курган 37 воинов». Это уникальный и сложный памятник, состоящий из многочисленных культовых сооружений, менгириев, раскопочные работы здесь проводились в 1950-х гг. В настоящее время восстановлены ранее раскопанные объекты, расчищены и подняты многочисленные менгиры (рис. 2). В 2014 г. проведены реставрационные работы на могильнике бегазы-даньбыевской культуры Сангыру-1.



Р и с. 1. Могильник Бегазы. Вид памятника после реставрации
Begazy buzial ground. Tupe of monument after restoration



Р и с. 2. Сакский комплекс «Курган 37 воинов». Вид памятника после реставрации
Saka's complex "Kurgan 37 warriors". Tupe of monument after restoration

По инициативе Управления культуры Карагандинской области начаты работы по созданию государственного историко-культурного и природного заповедника-музея «Кызыларай–Бегазы». Институтом археологии им. А. Х. Маргулана

и Центром дистанционного зондирования и геоинформационных систем (ЦДЗ и ГИС) "Terra" выполнены работы по естественно-научному обоснованию проекта и в настоящее время ожидается его реализация [4, с. 402; 6; 7]. Данная тер-

ритория отличается богатством животного и растительного мира, а также древними памятниками. Здесь зарегистрировано более 500 видов растений, 20 из которых являются редкими. Животный мир насчитывает около 300 видов, из которых в Красную книгу занесены архар и 18 видов птиц. Памятники археологии объединены в 5 больших групп (кластеров) по компактности своего расположения. Это 150 местонахождений, объединяющих 571 разновременный объект [4, с. 404; 6, с. 262; 7, с. 56]. По количеству и значимости объектов истории, археологии и культуры территории уникальна, поэтому для их сохранения, дальнейших исследований и организации посещений необходима структура, связанная непосредственно с охраной историко-культурного наследия. Это было указано в качестве основной задачи проекта. На данный момент авторами выполнена работа по составлению списка археологических памятников, которые планируется включить в состав музея-заповедника. Предполагается охват таких памятников посредством пяти основных туристических и культурно-образовательных маршрутов. В основных задачах музея-заповедника фигурируют такие направления, как научно-исследовательское и охранное, туристическое, культурно-образовательное.

Культурно-образовательное направление деятельности заповедника подразумевает в первую очередь работу с молодежью, учащимися средних школ и студентами. Будут проводиться лекции и семинары с посещением тех или иных групп памятников. Некоторая практика проведения лекций и презентаций в сельских школах убедили нас в том, что особый интерес вызывают у молодежи те материалы, которые напрямую касаются именно местных памятников, расположенных буквально рядом и хорошо известных школьникам, учителям, родителям.

Возможно, именно в этом лежит основной момент, «изюминка» в работе заповедников-музеев. Ведь такое учреждение изначально призвано работать

с местными памятниками. В местности музей-заповедник может стать одним из главных культурно-просветительских учреждений, подлинным очагом культуры. Такая работа с местными недвижимыми памятниками истории и культуры восполняет тот пробел, который неизбежен в стенах школ, когда учитель ограничен «слишком упрощенным» рассказом и «базальным» показом фотографий, слайдов (например, по легкодоступным сейчас материалам о египетских пирамидах). Пример существующих музеев-заповедников показывает, что вокруг себя они формируют особую культурную среду. Музеи-заповедники активно вовлекают детей, ведут постоянную работу с ними, участвуют в программах школьного образования; проводят различные тематические встречи с местным населением, участвуют во многих мероприятиях по культурно-просветительской деятельности, принимают на себя часть социальных забот по обслуживанию пожилых людей.

Разумеется, открытие и дальнейшее развитие музеев-заповедников в Казахстане во многом зависят от государства. Уровень и качество работы современных музеев-заповедников нацелены на перспективу, достижение общемировых стандартов. Тем не менее, факт открытия и функционирования целого ряда музеев-заповедников в современном Казахстане уже является немаловажным достижением в развитии системы образования и культуры.

Археологическое наследие – достояние народа, популяризация этого достояния через систему образования позволит сделать процесс воспитания патриотической молодежи более плодотворным. И если постижение духовной культуры происходит с помощью различных носителей, то приобщение к культуре и истории своего народа путем визуального восприятия и изучения недвижимых памятников культурного наследия страны может предоставить археология. И нашей задачей является сохранить имеющиеся памятники и передать знания о них будущим поколениям.

**СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Бейсенов, А. З. Археологические памятники Кызыларай-Бегазы : перспективы сохранения и использования / А. З. Бейсенов, Р. С. Мусаева, К. А. Жамбулатов // Жуасовские чтения-16 : мат. Республ. научн.-практ. конф., посв. 40-летию КарГУ им. академика Е. А. Букетова. – Караганды, 2012. – С. 55–58.*
2. *Бейсенов, А. З. Исследование памятников Бегазы-Дандыбаевской и Тасмолинской культур в Карагандинской области / А. З. Бейсенов, К. А. Жамбулатов, А. Е. Касеналин // Отчет об археологических исследованиях по Государственной Программе «Культурное наследие» в 2009 г. – Алматы, 2010. – С. 58–60.*
3. *Бейсенов, А. З. Могильник Бегазы : Бегазы-Дандыбаевская эпоха Центрального Казахстана / А. З. Бейсенов, В. В. Варфоломеев. – Алматы, 2008. – 126 с.*
4. *Бейсенов, А. З. Могильник Бегазы (исследование, сохранение и популяризация) / А. З. Бейсенов, А. Е. Касеналин // Бегазы-Дандыбаевская культура степной Евразии : сб. научн. статей, посв. 65-летию Ж. Курманкулова. – 2013 г. – С. 43–59. (на каз. яз.)*
5. *Бейсенов, А. З. О проектируемом государственном историко-культурном заповеднике-музее «Кызыларай-Бегазы» / А. З. Бейсенов, К. А. Жамбулатов, Н. П. Огарь // Маргулановские чтения-2011 : мат. междунар. конф. – Астана, 2011. – С. 402–405.*
6. *Бейсенов, А. З. О создании естественно-научного обоснования (ЕНО) проектируемого заповедника-музея «Кызыларай-Бегазы» / А. З. Бейсенов, Р. С. Мусаева, К. А. Жамбулатов // Археология и история Сарыарки : сб. научн. статей. – Караганда, 2012. – С. 259–275.*
7. *Бейсенов, А. З. Сохранение археологического наследия в Центральном Казахстане / А. З. Бейсенов // Сохранение и изучение культурного наследия Алтайского края. – Барнаул : АлтГУ, 2014. – Вып. XX. – С. 23–28.*
8. *Гессен, С. И. Лучшие педагоги России [Электронный ресурс] / С. И. Гессен. – // Режим доступа: <http://www.best-pedagog.ru/gessen-sergey-iosifovich>.*
9. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения : приказ Президента Республики Казахстан от 17 июня 2011 г. № 261 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.enu.kz/downloads/GOSO_bakalavriat.pdf.
10. Государственный общеобязательный стандарт среднего образования (начального, основного среднего, общего среднего образования) : постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 г. № 1080 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://shahtinsk-edu.gov.kz/index.php?catid=51:ukazy-prezidenta-rk-postanovleniya-pravitelstva-r&id=204:---2012--23---1080-&Itemid=82&lang=ru&option=com_content&view=article.
11. Закон Республики Казахстан от 02.07.1992 г. «Об охране и использовании объектов историко-культурного наследия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.egov.kz/wps/wcm/connect/75e46f0044521c198ef49e85d6223459/3PK_02071992_номер1488.html.
12. Закон Республики Казахстан от 15 декабря 2006 г. № 207-III «О культуре» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 29.09.2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakon.kz/145909-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-15.html>.
13. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 29.09.2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html>.
14. Закон Республики Казахстан от 21 декабря 2011 г. № 514-IV «О ратификации Конвенции об охране нематериального культурного наследия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31097730.
15. *Маргулан, А. Х. Бегазы-Дандыбаевская культура Центрального Казахстана / А. Х. Маргулан. – Алма-Ата, 1979. – 336 с.*
16. Постановление Правительства Республики Казахстан от 29 апреля 2013 г. № 408 «О Концепции об охране и развитии нематериального культурного наследия в Республике Казахстан» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1300000408>.

Поступила 08.12.14.

Об авторах:

Бейсенов Арман Зияденович, заведующий отделом первобытной археологии Института археологии им. А. Х. Маргулана Комитета науки Министерства науки и образования Республики Казахстан (Россия, г. Алматы, пр. Достык, д. 44), кандидат исторических наук, azbeisenov@mail.ru

Мусаева Райхан Сериковна, младший научный сотрудник отдела первобытной археологии Института археологии им. А. Х. Маргулана Комитета науки Министерства науки и образования Республики Казахстан (Россия, г. Алматы, пр. Достык, д. 44), argin_rr@mail.ru



Для цитирования: Бейсенов, А. З. Культурное наследие как важный аспект современного образования / А. З. Бейсенов, Р. С. Мусаева // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 65–73. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.065

REFERENCES

1. Beysenov A. Z., Musayeva R. S., Zhambulatov K. A. Arheologicheskie pamyatniki Kizilarai-Begazi: perspektivi sohraneniya i ispolzovaniya [Archaeological monuments of Kisilarai-Begazy: prospects of safeguard and usage]. *Zhuasovskie chteniya-16: materiali Respublikanskoi nauchno-prakticheskoi konferencii, posvyashennoi 40-letiyu Karagandinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni akademika E. A. Buketova* [Proceedings of the Republican conference devoted to the 40-year anniversary of E. A. Buketov Karaganda State University]. Karaganda, 2012, pp. 55–58.
2. Beysenov A. Z., Zhambulatov K. A., Kassenalin A. E. Issledovanie pamyatnikov Begazyi-Dandyibaevskoi i Tasmolinskoi kultur v Karagandinskoi oblasti [Research of monuments of Begazy-Dandibai and Tasmola cultures in the Karaganda Oblast]. *Otchet ob arheologicheskikh issledovaniyah po Gosudarstvennoi Programme "Kulturnoe nasledie" v 2009 g.* [Report on archaeological research on "Cultural heritage" within the Government Programme in 2009]. Almaty, 2010, pp. 58–60.
3. Beysenov A. Z., Varfolomeyev V. V. Mogilnik Begazy. Begazyi-Dandyibaevskaya epoha Tsentralnogo Kazakhstana [Burial ground of Begazy. Begazy-Dandibai epoch of Central Kazakhstan]. Almaty, 2008, 126 p.
4. Beysenov A. Z., Kassenalin A. E. Mogilnik Begazy (issledovanie, sohranenie i populyarizaciya) [Burial ground of Begazy (study, safeguard and popularisation)]. *Begazyi-Dandyibaevskaya cultura stepnoi Evrazii. Sbornik nauchnih statei, posvyashennih 65-letiyu Zh. Kurmankulova* [Begazy-Dandibai culture of steppe Eurasia. Collection of scientific papers devoted to the 65-year anniversary of Zh. Kurmankulov]. Almaty, 2013, pp. 43–59.
5. Beysenov A. Z., Zhambulatov K. A., Ogar' N. P. O proektiruemom gosudarstvennom istoriko-kulturnom zapovednike-muzee "Kizilarai-Begazy" [On to be designed state historical and cultural reserve-museum "The Kisilarai-Begazy"]. *Margulanovskie chteniya-2011: materiali mezhdunarodnoi arheologicheskoi konferencii* [Margulan readings: proceedings of international archaeological conference]. Astana, 2011, pp. 402–405.
6. Beysenov A. Z., Musayeva R. S., Zhambulatov K. A. O sozdaniii estestvenno-nauchnogo obosnovaniya (ENO) proektiruemogo zapovednika-muzeya "Kizilarai-Begazy" [On provision of rationale for a being designed reserve-museum "The Kisilarai-Begazy"]. *Arheologiya i istoriya Sariarki: sbornik naych. statei* [Archaeology and history of Saryarka: collection of research papers]. Karaganda, 2012, pp. 259–275.
7. Beysenov A. Z. Sohranenie arheologicheskogo naslediya v Tsentralnom Kazakhstane [Safeguarding of archaeological legacy in Central Kazakhstan]. *Sohranenie i izuchenie kulturnogo naslediya Altaiskogo kraya* [Safeguarding and study of cultural legacy of the Altai krai]. Barnaul, Alt. State Univ. Publ., 2014, pp. 23–28.
8. Gessen S. I. Luchshie pedagogi Rossii [The best teachers of Russia]. Available at: <http://www.best-pedagog.ru/gessen-sergey-iosifovich>.
9. Gosudarstvennyiy obscheobiyazatelnyiy standart obrazovaniya Respubliki Kazahstan. Vyisshee obrazovanie. Bakalavriat. Osnovnyie polozheniya. Utverzhden Prikazom Prezidenta Respubliki Kazahstan ot 17 iyunya 2011 g. № 261 [State compulsory standard of education of Republic of Kazakhstan. Higher education. Bachelor. Fundamental provisions. Ratified by Order of President of Republic of Kazakhstan in June, 17, 2011, no. 261]. Available at: http://www.enu.kz/downloads/GOSO_bakalavriat.pdf.
10. Gosudarstvennyiy obscheobiyazatelnyiy standart srednego obrazovaniya (nachalnogo, osnovnogo srednego, obschego srednego obrazovaniya). Utverzhden Postanovleniem Pravitelstva Respubliki Kazahstan ot 23 avgusta 2012 g. № 1080 [State compulsory standard of secondary education (primary, core secondary, general secondary education). Ratified by Decision of Government of Republic of Kazakhstan in August, 23, 2012, no. 1080]. Available at: http://shahtinsk-edu.gov.kz/index.php?catid=51:ukazy-prezidenta-rk-postanovleniya-pravitelstva-r&id=204:---2012--23---1080-&Itemid=82&lang=ru&option=com_content&view=article.
11. Zakon Respubliki Kazahstan ot 02.07.1992 g. "Ob ohrane i ispolzovaniii ob'ektov istoriko-kulturnogo naslediya" [Law of Republic of Kazakhstan from 02.07.1992 "On the safeguard and use of objects of historical and cultural legacy"]. Available at: www.egov.kz/wps/wcm/connect/75e46f0044521c198ef49e85d6223459/3PK_02071992_номер1488.html.
12. Zakon Respubliki Kazahstan ot 15 dekabrya 2006 g. № 207-III "O culture" (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 29.09.2014 g.) [Law of Republic of Kazakhstan from December, 15, 2006 no. 207-III "On culture" (with amendments as of 29.09.2014)]. Available at: <http://www.zakon.kz/145909-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-15.html>.

13. Zakon Respubliki Kazahstan ot 27 iyulya 2007 g. № 319-III “Ob obrazovanii” (s izmeneniyami i dopolneniyami po sostoyaniyu na 29.09.2014 g.) [Law of Republic of Kazakhstan from July, 27, 2007 no. 319-III “On education” (with amendments as of 29.09.2014)]. Available at: <http://www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html>.
14. Zakon Respubliki Kazahstan ot 21 dekabrya 2011 g. № 514-IV “O ratifikatsii Konventsii ob ohrane nematerialnogo kulturnogo naslediya” [Law of Republic of Kazakhstan from December, 21, 2011 no. 514-IV “On ratification of Convention about the safeguard of non-material cultural legacy”]. Available at: http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=31097730.
15. Margulan A. H. Begazyi-Dandyibaevskaya kultura Tsentralnogo Kazahstana [Begazy-Dandibai culture of Central Kazakhstan]. Alma-Ata, 1979, 336 p.
16. Postanovlenie Pravitelstva Respubliki Kazahstan ot 29 aprelya 2013 g. № 408 “O Kontseptsii ob ohrane i razvitiu nematerialnogo kulturnogo naslediya v Respublike Kazahstan” [Enactment of the Government of Republic of Kazakhstan from April, 29, 2013, no. 408 “On Conception of a safeguard and development of non-material cultural legacy in the Republic of Kazakhstan”]. Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1300000408>.

About the authors:

Beysenov Arman Ziyadenovich, head of the Prehistoric archaeology department, Margulan Institute of Archaeology (44, Dostyk ave., Almaty, Kazakhstan), Candidate of sciences degree holder in historical sciences, azbeisenov@mail.ru

Musayeva Raikhan Serikovna, junior scientist of the Prehistoric archaeology department, Margulan Institute of Archaeology (44, Dostyk ave., Almaty, Kazakhstan), argin_rr@mail.ru

For citation: Beysenov A. Z., Musayeva R. S. Kul’turnoe nasledie kak vazhnyj aspekt sovremennoj obrazovanija [Cultural legacy as an important aspect of modern education]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 65–73. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.065



ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОВЕТСКОГО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ЮГЕ ТЮМЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ

Е. П. Ермачкова (*Тюменский государственный университет (филиал),
г. Заводоуковск, Россия*)

Исследованы особенности становления системы народного образования в сельской местности бывшей Тобольской, с 1918 г. Тюменской губернии в условиях Гражданской войны. Основными задачами социальной значимости правительства Советов стали организация крупномасштабной борьбы с неграмотностью, внедрение новой системы народного образования, ликвидация старой «царской» школы, воспитание коммунистически настроенного молодого поколения. После ухода из Приишимья колчаковских войск начался срочный набор педагогических кадров – с фронта снимали образованных солдат, приглашали выпускников или учащихся старших классов светских и духовных учебных заведений страны. Школьные занятия проводились по новым правилам при отсутствии необходимых условий для детей обоего пола. Рост ассигнований на строительство сельских учебных заведений привел к массовому открытию школ I ступени, семилеток, ликвидационных пунктов, изб-читален, клубов. Приводится анализ архивных документов, ранее неизвестных исследователям, что позволяет проследить положительные и отрицательные последствия массовой борьбы с неграмотностью сибирских крестьян. Впервые в образовательный процесс вовлекли не только детей, но и подростков, взрослых и пожилых крестьян, меняя их мировоззрение, отношение к советской власти. Полученные в школе и других просветительских учреждениях знания и навыки применялись в сельском хозяйстве, кооперации, государственном строительстве. Вместе с тем, цель правительства – борьба с неграмотностью – официально была выполнена только к началу 40-х гг., при этом ликвидировался положительный опыт и педагогические технологии, связанные в представлении большевиков с царской системой обучения; значительная часть безграмотного населения оказалась неподготовленной к ускоренному восприятию базовых понятий коммунизма и социализма, основ марксизма-ленинизма. Идеологизация советского образования помогала создать «нового» человека, безоговорочно верящего своему руководству, готового к радикальным преобразованиям во всех сферах жизнедеятельности общества.

Ключевые слова: Тюменская губерния; Приишимье; система народного образования; начальное училище; школы I и II ступени; ликвидация неграмотности.

FORMATION OF THE SYSTEM OF SOVIET NATIONAL EDUCATION AT THE SOUTH OF TYUMEN GUBERNIYA

E. P. Ermachkova (*Tyumen state university (campus), Zavodoukovsk, Russia*)

The paper explores the formation of the system of national education during the Civil war in rural areas of former Tobolsk guberniya, since 1918 – the Tyumen guberniya. The organization of large-scale fight against illiteracy, introduction of a new system of national education, liquidation of old “imperial” school, education of communistic young generation became the main objectives of social significance for the Soviet government. After the armies of Kolchak left Priishimye an urgent search for teaching staff began – educated soldiers were revoked from the front, graduates or senior students from high schools and religious educational institutions of the country were invited. Classes were held anew in the absence of necessary conditions for children of both sexes. Increase of funds allocated for construction of rural educational institutions has led to mass opening of elementary schools, “semiletkas” (7-year schools), illiteracy fighting stations, units, centres, rural reading rooms, clubs. The analysis of the archival documents, not known to researchers before, allowing tracking of positive and negative consequences of mass fight against illiteracy of the Siberian peasants. For the first time involved in educational process not only children, but also teenagers, adults and elderly peasants, changing their outlook, the relation to the Soviet power. Knowledge and skills received at school and other educational institutions were applied in agriculture, cooperation, the state construction. At the same time, the purpose of the government – fight against illiteracy, officially was executed only by the beginning of the 40th, thus the positive experience and pedagogical technologies connected in representation of Bolsheviks with imperial system of training was liquidated; the considerable part of the illiterate population was unprepared to the accelerated perception of basic concepts of communism and socialism, fundamentals of Marxism-Leninism. Ideologization of the Soviet education helped to create a “new” human who is unconditionally trusting to the management which is ready to radical transformations in all spheres of activity of society.

Keywords: Tyumen guberniya; Priishimye; system of national education; elementary vocational school; elementary high schools (I and II stage schools); illiteracy elimination.

В современной России продолжается реформирование учреждений и организаций основных сфер жизнедеятельности общества, которое началось в ходе перестройки. Поиск новых форм и методов работы в образовании, здравоохранении, экономике зачастую приводит к изучению уже имеющегося опыта, накопленного предыдущими поколениями. Развитие системы народного образования в период становления советской власти в сельской местности Западной Сибири до сих пор остается малоизученным, так как большинство исследователей останавливали свое внимание на истории городских учебных заведений, большей частью тех, которые существуют до сих пор, совершившись упуская из вида особенности построения новой модели просвещения жителей провинции. При введении в научный оборот материалов Ишимского государственного архива Тюменской области и их анализе появилась возможность воссоздать более полную картину состояния образовательного пространства сибирской глубинки в период одного из самых масштабных преобразований нашей страны – переходе от империалистического государства к социалистическому.

После Февральской буржуазной революции 1917 г. в жизни народа произошли значительные изменения. Губернское земство стало уделять особое внимание народному образованию. В военное время у большей части западносибирских школ не имелось своих зданий, поэтому занятия зачастую проводились в помещениях, арендованных у крестьян; отсутствовали учебные пособия и принадлежности, не хватало учителей. С наступлением холода занятия прекращались из-за нехватки дров, керосина или бумаги. К 1919 г. в ведении Ишимского уездного земства на юге Тюменской губернии (1918–1923 гг.) находилась 361 школа, где обучалось около 25 тыс. детей и взрослых на 310 тыс. жителей уезда [1, л. 5]. Педагогический персонал состоял преимущественно из лиц, окончивших церковно-приходские школы, уездельские семинарии и Тобольскую духовную семинарию. К 1919 г. уездельский состав уезда пополнился

педагогами из Пермской губернии, Пензы, Подмосковья. Средняя заработка учителя за 24 ч в неделю составляла около 4 тыс. руб. в год, учителя-пенсионеры получали 3 тыс. руб. в год [2, с. 34].

Таким образом, в начальный период Гражданской войны земство поддерживало школы и учительство. Оно взяло на себя выдачу жалования учителям, воспитателям учебных заведений, старалось обеспечить школы письменными принадлежностями и учебными пособиями. Однако в условиях разрухи реальные результаты земской работы в области народного образования оказались невысокими. Это замечали и сами земцы: «В земских школах обучается менее 50 % детей школьного возраста, что позволяет нам очень медленно приближаться к всеобщему обучению» [2, с. 45].

После установления в России советской власти на VIII съезде РКП(б) в 1919 г. перед партией и народом была поставлена задача социальной значимости – внедрить новую систему народного образования, превратить школу в орудие коммунистического преобразования общества. Созданный в 1919 г. отдел народного образования Ишимского уездного исполнкома поставил немедленно начать всестороннюю борьбу с неграмотностью. После отделения церкви от государства, ликвидации церковно-приходских школ и духовных училищ предстояло основать обширную сеть учебных заведений советской школы, где обучение становилось бесплатным, совместным для детей обоего пола. При этом отменялось преподавание вероучения, под запрет попали и физические наказания, широко распространенные в сельских, особенно церковно-приходских школах. Воспоминания о стоянии коленями на горохе, розги и обязательное «трепание» за ухо нерадивых учеников постарались оставить в «старорежимном» прошлом. По «Положению о единой трудовой школе РСФСР» (1918 г.) создавалась сеть 9-летних трудовых школ, состоящих из двух ступеней, обязательные для всех советских граждан в возрасте от 8 до 17 лет. С 1921 г. наряду со средней школой вводилась и 7-летняя, с 1923 г. в деревне получили

распространение школы крестьянской молодежи, которые в 1930 г. переименовали в школы колхозной молодежи (ШКМ). Для взрослых всех национальностей, неграмотных и малограмотных, работающих и безработных, открывались ликвидационные пункты и школы с ускоренным курсом обучения.

1919–1920 учебный год можно назвать одним из самых сложных, поскольку после ухода из Приишимья колчаковских войск оказалось, что учить детей почти некому. Многие сельские учителя погибли в годы войн, кто-то уехал искать лучшей доли, другие имели сомнительное прошлое и т. д. Пришлось срочно заполнять вакансии, по приказу военно-революционного комитета снимать с фронта солдат, ранее работавших в образовательных учреждениях; приглашать выпускников начальных, низших и средних как светских, так и духовных учебных заведений; тех, кто имел многолетний педагогический опыт и тех, кто только что получил на руки аттестат.

Если сначала почти все сельские школы были I ступени (начальные), то в дальнейшем местные крестьяне стали выступать за перевод их во II ступень (семилетку). Так, 22 июля 1920 г. граждане с. Уктузского, заслушав доклад местного учителя А. С. Лемешко, постановили, что «совершенно необходимо открыть в этом 1920 г. вышеназванную школу. Уктузская волость уже несколько лет достигала открытия здесь среднего учебного заведения. Мы идем с горячей радостью навстречу отделу образования и сумеем на свои средства воздвигнуть все необходимое на первый случай и радостно отправим в нее наших замученных темнотой детей. Остаемся с лозунгом «Да здравствует просвещение в нашей глухой деревне!» [3, л. 4, 30–30 об.]. В 1921–1922 учебном году в волости уже работали такие школы, как:

1) Зарославская I ступени, учителя – В. А. Асписов, 1898 г. р. и А. П. Панамарев, 1893 г. р., рядовой по 23 августа 1919 г., учитель с 1 декабря 1919 г.;

2) Окуневская I ступени, учитель – М. П. Козырский, 1887 г. р.;

3) Мурашевская I ступени, учитель – Т. В. Шючиковский, 1889 г. р.;

4) Уктузская I ступени, учитель – П. В. Ипполитов, рядовой.

Председатель Казанцевского сельсовета Частоозерского волисполкома П. Л. Сидоров 21 декабря 1919 г. предложил односельчанам открыть в деревне школу. Для начала избрали заведующего школой А. И. Казанцева, который должен был ходатайствовать перед уездными властями по поводу назначения к ним учителя. Для учеников из дальних деревень решили снимать всем обществом квартиру [4, л. 28].

15 декабря 1919 г. жители д. Орловки Ларихинской волости под руководством председателя сельсовета Антошина «имели суждения об учреждении временной школы, так как мы, граждане, переселившись из России на жительство в Сибирь, где проживши 16 лет, в течение сего времени основательную школу завести не имели средств, а передвижную временную нам не посылали. В настоящее время в поселении находятся 50 мальчиков, способных ходить в школу, для чего подготовлена квартира. Поэтому сельское собрание постановило просить надлежащую власть прислать нам учителя или учительницу для учения детей грамоте» [5, л. 41].

Огневская неполная школа I ступени Ларихинской волости после окончания военных действий осталась с разбитыми шкафами и «разоренными» книгами. Занятия начались 5 декабря и закончились 10 мая, так как крестьяне забрали своих детей на полевые работы. Если в начале школу посещали около 75 детей, то в дальнейшем, после вспышки тифа, их количество резко снизилось. В марте 15 учеников отказывались учиться из-за отсутствия одежды, слабости здоровья после тифа и необходимости помочь родителям по хозяйству. Слышалось со стороны возмущение и тем, что не преподают в школе слово Божие, но учительница М. Гайкина и А. Афанасьева по возможности объясняли негодящим суть дела, знакомили с декретом об отделении церкви от государства. Дети постоянно интересовались преобразованиями в стране, брали книги и брошюры из сельской библиотеки, ка-

сающиеся советской власти, коммунизма и т. д. Учителя проводили беседы и чтения по политическим вопросам не только со своими учениками, но и со взрослыми, приглашали из с. Ларихинского членов союза молодежи и с их участием поставили два спектакля, к весне 1920 г. организовали свой кружок молодежи и «с грехом пополам, но своими силами поставили спектакль» [5, л. 51].

В Евсинской волости советская школа появилась в 1918 г., когда занятия начались в шести одноклассных и одном двухклассном учебном заведении начального типа. Пять из них имели свои здания, требующие ремонта. Когда край заняли белогвардейцы, школа перестала работать. Новый 1919–1920 учебный год начался только в двух школах, в декабре 1919 г. к учебе приступили и дети с. Евсинского, после того как туда направили нового учителя. Прибыв на место, Е. Добротворская писала в Евсинский подотдел народного образования 23 августа 1920 г: «Здание собственное, деревянное, одноэтажное и на каменном фундаменте. Школа перешла в мои руки в самом плачевном состоянии: разграблена почти вся библиотека и пособия. Сначала учебные занятия посещало более 60 учеников, в первые 3 месяца выбыло 1/3 по болезни, в конце апреля оставили школу все, за исключением 8, которые продолжали занятия до 10 мая. Мною было отменено преподавание Закона Божьего и славянского языка, изменена орфография, введено рукоделие. В здании школы ставились спектакли, был организован праздник с угощением» [6, л. 55].

В Ильинской волости после установления советской власти работало 5 школ. В сельской двухклассной Ильинской II ступени учительствовал А. Н. Лимахин. В первом отделении занимались 10 мальчиков и 5 девочек, во втором – 8 мальчиков и 4 девочки. На другом конце села действовала одноклассная школа. Здесь преподавали К. М. Дюкова и Е. Иванова. Состав учащихся первого отделения включал 68 детей, второго – 38, третьего – 25. Уроки начинались одновременно в двух зданиях: первые три группы учились

в здании бывшего одноклассного училища и занятия, из-за тесноты, приходилось проводить в две смены; две последние группы – в частном доме, совершенно не приспособленном для пребывания там детей. Тем не менее, учителя вводили такие новшества, как рисование и черчение, на естествоведении ставили опыты, для закрепления знаний по географии проводили экскурсии, наблюдали за погодой. По распоряжению школьного совета, около школы разбили сад, местные организации соорудили изгородь, дети на субботнике высадили деревья. В 1921 г. Ильинской школе присвоили статус II ступени (семилетка) [7, л. 15].

Иногда из-за нехватки профессиональных педагогов делом образования в глубинке занимались (по просьбе односельчан) грамотные крестьяне. Так, по сведениям Ларихинского волостного отдела народного образования, в декабре 1920 г. детей д. Ташлаковой обучал частный учитель В. Разумов, который по-старинке разъяснял ученикам молитвы и Закон Божий. Совершенно иная ситуация сложилась в Неживовской школе I ступени той же волости. Учительница Н. А. Каптерева, организовав занятия с 9 декабря 1919 г., вводила новую орфографию, в чтении обращала особое внимание на выразительность, задавала упражнения по самостоятельному письменному изложению. Крестьяне с удовольствием отмечали, что в советской школе отменили телесные наказания, широко распространенные в дореволюционные времена (стояние на коленях, оставление без обеда и др.). Кроме этого, педагог следила, чтобы все 32 ученика «гуманно относились друг к другу».

В июне 1920 г. Тюменский губернский съезд Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов постановил возвратить на рабочие места все педагогические силы, по тем или иным причинам сменившим профессию или полностью отказавшимся от нее; начать полную ликвидацию неграмотности по всей губернии; обеспечить отделы народного образования достаточным количеством помещений, освобождая в первую оче-



редь занятые ранее школы и культпросветорганизации; организовать курсы по подготовке школьных, дошкольных и внешкольных работников. В школьном строительстве предлагалось соблюдать планомерность, считаясь с потребностью

и запросами с мест, начать дошкольное воспитание детей до 8 лет через сеть детских домов, очагов, садов и площадок. Продовольственным органам вменялось в обязанности наладить детское питание школьников.

Таблица 1

Единая трудовая школа в Ишимском уезде (1920 г.)

Unified labor school in Ishim County (1920)

	Школа I ступени		Школа II ступени	
	Количество школ	Учащихся	Количество школ	Учащихся
Ишим	8	1 754	2	505
Ишимский уезд	414	15 464	4	333
Итого:	422	17 218	6	838

Значительная часть детей города и уезда посещала школы I ступени, т. е. начальные классы (табл. 1). Этого оказывалось достаточно для получения должности счетовода, секретаря или делопроизводителя в небольшой артели или даже при сельсовете. На фоне огромного числа безграмотных односельчан эти молодые приишимцы могли написать письмо или прошение, прочитать газету или листовку, подсчитать налог и др. Из документов известно, что в школах Ишимского уезда того времени преподавали 621 человек, т. е. один учитель приходился в среднем на 29 учеников. Школ не хватало, поэтому уже в ближайшее время власти распорядились открыть 119 новых образовательных учреждения. Кроме этого, в с. Солоновка Соколовской волости появилась ремесленная школа на 300 чел. Для решения уездной проблемы с кадрами провели при Коопсоюзе трехмесячные курсы счетоводов и кооператоров, при Бюро профсоюзов – профессионально-технические. Всего же на содержание народного образования в 1920 г. потратили 72 144 028 руб. [8, л. 50].

В начале 1920 г. произошла реорганизация в управлении народным образованием края, создан Внешкольный подотдел. Первым его руководителем стал Манухин, с июня – Витол. Отдельные секции подотдела возглавили: 1) Ликвидация безграмотности – Корчагин (с марта), 2) Школьно-курсовой – Гутман (с января), 3) Клубный – Витол

(с апреля), 4) музыкально-театральный – Артамьев (с марта), 5) Профессионально-технический – Евенифеев (с июня), 6) Библиотечный – Пьянков (с марта), 7) Музейный – Манухин (с сентября). После проведения подготовительной работы по учету грамотного и неграмотного населения с 1 ноября 1920 г. стали открываться специальные школы при всех уже действующих трудовых, к делу подключили помимо учителей членов партийных ячеек и комсомольцев. Перепись населения показала, что неграмотных в городе и уезде в возрасте 14–50 лет насчитывалось около 150 000 чел.

Просвещением жителей занимались и в учреждениях культуры – 46 Народных домах и клубах, 38 из которых работали в сельской местности (1 клуб являлся национальным – латышским). В уезде постоянно росла сеть библиотек и изб-читален. Уездный отдел народного образования старался снабжать все 122 читальни газетами и новой литературой, только в 1920 г. среди них распределили 30 000 книг. Для развития творчества, организации наглядной и доступной агитационной и пропагандистской работы открылись 62 театра. Особой популярностью стали пользоваться в городе постановки показательного театра им. А. В. Луначарского и местного театрального кружка; по выходным и праздникам горожане, а также жители близлежащих сел и деревень собирались послушать оркестр и хор. К сожалению, городскую музыкальную школу, рассчитанную

на 200 мест, из-за отсутствия своего здания пришлось вскоре закрыть.

В середине 1920-х гг. начинается рост ассигнований на строительство учебных заведений в сельской местности. Если в 1924–1925 учебном году на эту статью расход-

дов из государственного бюджета в округ поступило 7 000 руб., то в следующем – 40 690 руб. В результате открылись 40 школ I ступени, которые посещали не только деревенские мальчишки и девчонки, но и их старшие братья и сестры (переростки), матери и отцы.

Таблица 2

Начальные школы I ступени Ишимского округа

Primary school stage I Ishim district

Учебный год	1918–1919	1919–1920	1923–1924	1924–1925	1925–1926	1926–1927
Кол-во школ	361	422	259	272	312	351

Определенный вклад в увеличение образовательных учреждений края внесло и местное население – значительная часть налогов зажиточных крестьян шла на улучшение условий процесса обучения. Все-

го на нужды народного просвещения из окружного бюджета поступило в 1923–1924 учебном году 162 500 руб., в 1926–1927 учебном году эта сумма увеличилась почти в пять раз и достигла 798 000 руб [9, с. 26].

Таблица 3

Народное образование Ишимского округа в 1923–1926 гг.

Public education Ishim district in 1923–1926

Наименование учреждений	Количество					
	учреждений		учителей		учащихся	
	1923–1924 гг.	1925–1926 гг.	1923–1924 гг.	1925–1926 гг.	1923–1924 гг.	1925–1926 гг.
Школы I-й ступени	259	312	369	476	12 867	16 335
Школы 7 леток	4	2	29	21	943	1 073
ШКМ	–	3	–	21	–	181
Школы II-й ступени	1	1	12	34	297	660
Учебно-показательные мастерские	1	1	2	3	7	15
Детские дома	10	13	40	46	470	500
Ликпункты	54	314	54	314	3 601	–
Детские сады	1	1	2	2	35	–
Центральные библиотеки	1	1	2	2	–	–
Районные библиотеки	14	–	14	–	–	–
Избы-читальни	54	109	54	109	–	–



Таким образом, можно сделать вывод о том, что в первые годы советской власти система народного образования юга Тюменской губернии претерпела значительные изменения. После отделения школы от церкви все учебные заведения стали светскими, государственными. При этом финансирование их деятельности постепенно перешло из рук местных властей к центральным с включением статей и ежегодным увеличением сумм расходов на нужды просвещения. Если в дореволюционный период в западносибирской провинции в основном действовали церковные и министерские школы самого низшего уровня, то в дальнейшем сельские жители смогли проходить обучение в начальных, семилетних и средних школах, школах крестьянской молодежи (ШКМ), профессиональных учебных заведениях региона. Впервые в образовательный процесс стали вовлекаться не только дети, но и подростки, взрослые и пожилые крестьяне, лишенные ранее возможности научиться грамоте, тем самым постепенно входя в новую социалистическую реальность, применяя полученные знания и навыки в сельском хозяйстве, кооперации, государственном строительстве. Стали меняться не только

условия жизни, но и сами люди, их мировоззрение и мироощущение. Появилась уверенность в том, что любой человек (вне зависимости от места проживания и социального статуса), имеющий среднее или высшее профессиональное образование, без особых препятствий может подняться по социальной лестнице, стать руководителем, активно способствовать процветанию края и страны в целом [10, с. 11]. В то же самое время цель правительства – борьба с неграмотностью – официально была выполнена только к началу 1940-х гг. При этом ликвидировался положительный опыт и педагогические технологии, накрепко связанные в представлении большевиков с царской системой обучения; значительная часть безграмотного населения оказалась неподготовленной к ускоренному восприятию базовых понятий коммунизма и социализма, основ марксизма-ленинизма, которые в обязательном порядке выдавались в школах для переростков, ликвидационных пунктах, занятиях в клубах и библиотеках. Идеологизация советского образования помогала создать «нового» человека, безоговорочно веряющего своему руководству, готового к радикальным преобразованиям во всех сферах жизнедеятельности общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. В бой за культуру! Решения 2-го Ишимского окружного партсовещания по народному образованию. – Ишим : Издание Культпропа Ишимского О.К.ВКП(б) и Окроно, 1930.
2. «ГА в г. Тобольске» (Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Тобольске»). ГБУТО. Ф. 732. ОП. 1. Д. 16.
3. ГБУТО «ГА в г. Ишиме» (Государственное бюджетное учреждение Тюменской области «Государственный архив в г. Ишиме»). Ф. 12. ОП.1. Д.17.
4. ГБУТО «ГА в г. Ишиме». Ф. 12. ОП. 1. Д. 18.
5. ГБУТО «ГА в г. Ишиме». Ф. 12. ОП. 1. Д. 20.
6. ГБУТО «ГА в г. Ишиме». Ф. 12. ОП. 1. Д. 23.
7. ГБУТО «ГА в г. Ишиме». Ф. 71. ОП. 1. Д. 46.
8. ГБУТО «ГА в г. Ишиме». Ф. 2. ОП. 1. Д. 97.
9. Корушин, Т. Д. 10 лет Советской власти в Ишимском округе / Т. Д. Корушин. – Ишим, 1927.
10. Протоколы первой чрезвычайной сессии Тобольского губернского земского собрания (1–10 февраля 1918 г.). – Тобольск : Губернская типография, 1918.

Поступила 02.07.14.

Об авторе:

Ермачкова Елена Петровна, заведующий кафедрой гуманитарных и естественно-научных дисциплин филиала ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» в г. Заводоуковске (Россия, г. Заводоуковск, ул. Заводская, д. 4), кандидат исторических наук, e.ermachkova@mail.ru

Для цитирования: Ермачкова, Е. П. Формирование системы советского народного образования на юге Тюменской губернии / Е. П. Ермачкова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 74–81. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.074

REFERENCES

1. V boj za kul'turu! Reshenija 2-go Ishimskogo okrughnogo partsoveshhaniya po narodnomu obrazovaniju [Fight for culture! Resolutions of the 2nd Ishim district party council on the people's education]. Ishim, Publication of Kul'tprop of Ishim All-Union Communist Party and Okrorno, 1930.
2. Gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie Tjumenskoj oblasti “Gosudarstvennyj arhiv v g. Tobol'ske”. F. 732. OP. 1. D. 16 [State-financed institution of the Tyumen Oblast. “The state archive in Tobolsk”. F. 732. INV. 1. F. 16].
3. Gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie Tjumenskoj oblasti “Gosudarstvennyj arhiv v g. Ishime”. F. 12. OP. 1. D. 17 [State-financed institution of the Tyumen Oblast. “The state archive in Ishim”. F. 12. INV. 1. F. 17].
4. Gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie Tjumenskoj oblasti “Gosudarstvennyj arhiv v g. Ishime”. [The state archive in Ishim. F. 12. INV. 1. F. 18].
5. Gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie Tjumenskoj oblasti “Gosudarstvennyj arhiv v g. Ishime”. [The state archive in Ishim. F. 12. INV. 1. F. 20].
6. Gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie Tjumenskoj oblasti “Gosudarstvennyj arhiv v g. Ishime”. [The state archive in Ishim. F. 12. INV. 1. F. 23].
7. Gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie Tjumenskoj oblasti “Gosudarstvennyj arhiv v g. Ishime”. [The state archive in Ishim. F. 71. INV. 1. F. 46].
8. Gosudarstvennoe bjudzhetnoe uchrezhdenie Tjumenskoj oblasti “Gosudarstvennyj arhiv v g. Ishime”. [The state archive in Ishim. F. 2. INV. 1. F. 97].
9. Korushin T. D. 10 let Sovetskoy vlasti v Ishimskom okruse [10 years of Soviet system in Ishim district]. Ishim, 1927.
10. Protokoly pervoij chrezvychajnoj sessii Tobol'skogo gubernskogo zemskogo sobranija (1–10 fevralja 1918 g.) [Protocols of the first extraordinary session of the Tobolsk governorate territorial meeting (February 1–10, 1918)]. Tobolsk: Provincial, printing house, 1918.

About the author:

Ermachkova Elena Petrovna, head of Humanitarian and Natural-Science Disciplines chair of Zavodoukovsk branch of FGBOU VPO Tyumen State University (4, Zawodskaya Str., Zavodoukovsk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in historical sciences, e.ermachkova@mail.ru

For citation: Ermachkova E. P. Formirovanie sistemy sovetskogo narodnogo obrazovanija na juge Tjumenskoj gubernii [Formation of the system of soviet national education at the south of Tyumen guberniya]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 74–81. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.074



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

УДК 001.5:159.95

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.082

ФУНКЦИИ, АЛГОРИТМЫ И АРГУМЕНТЫ МОДЕЛИ ПРОЦЕССА ОЦЕНИВАНИЯ

*В. Д. Лобашев (Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск, Россия)*

Знание (будучи идеальным образованием) не может быть непосредственно передано от одного субъекта другому (от преподавателя к обучаемому): оно вырабатывается только самим субъектом в результате собственной активности и только через мотивированное решение им познавательных учебных задач не ниже определенной степени трудности. Практика педагогической деятельности свидетельствует о том, что процессу передачи учебной информации присущи свои специфические сценарий и энергетика. Организованный преподавателем дискретный поток учебных сообщений первоначально преобразуется обучающимся в блок-континуум объединенных смысло-ценностными критериями новационных для него понятий определений, термов, представляемыми конstellациями знаков-образов.

Основу учебной деятельности составляет функционально объединенный комплекс познавательной деятельности, потребностей индивида, мотивов его поведения и проявляемой воли. Функциональный образ конкретного учебного предмета описывается полносным графом, базисом которого выступает информационное пространство социума. Практика учебного процесса рассматривает учебную деятельность как открытую систему, включающую в себя механизмы и процедуры соотнесения категорий ценности и смысла. Исполнительная часть модели учебного процесса в этом случае представляется в форме некоторого кортежа, формирующего маршрут обучения.

Привлечение к построению и анализу положений логики и некоторых аспектов математического аппарата позволяет выделить отдельные численные характеристики процесса. Взаимодействие участников процесса обучения носит достаточно строго систематизированный характер, что позволяет говорить о технологичности процесса, регулируемого со стороны социума жесткими граничными условиями. Использование принципов модульного построения систем и процедур оценивания знаний позволяет в значительной степени упростить алгоритмы взаимодействия участников процесса обучения на финальном этапе. Выполняемое логическое моделирование выявляемых условий и требований объективного оценивания знаний служит базисом создания счетных критерии определения уровня обученности на всем протяжении обучения.

Ключевые слова: система; модель; критерии; квалиметрия; оценивание; граф.

FUNCTIONS, ALGORITHMS AND ARGUMENTS OF EVALUATION PROCESS MODEL

V. D. Lobashev (Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia)

Knowledge, while being a perfect form, cannot be directly transferred from a subject to another subject (from teacher to student): it can only be produced by a subject as a result of their own activity and only through reasoned decision of cognitive training tasks not below a certain degree of difficulty. The practice teaching experience shows that the process of transferring educational information has its own specific scenario and energy. Firstly students transform discrete flow of educational messages organized by teacher into block-continuum of new notions, terms, definitions represented by constellations of signs and images united by value and sense.

The basis of training is functionally combined complex cognitive activity, the needs of individual, the motives of his behavior and manifestation of will. Functional image of a particular subject describes the pin count, which is the basis of the information space of the society. The practice of training as an open system, which includes the mechanisms and procedures for matching categories the value and meaning. Executive part of the model of educational process, in this case, appears in the form of a tuple, formative training route.

The construction and analysis of logic and some aspects of the mathematical device allows to allocate separate numerical characteristics of the process. Interaction between parties of educational process has a strict systematical character. This feature allows us identifying this process as a technological one that is regulated by society's strict borderline conditions. Application for the construction and analysis regulations of logic and some aspects of the mathematical device allows to allocate separate numerical characteristics of the process. Using of principles of modular construction systems and procedures for evaluation of knowledge allows us to greatly simplify the algorithms of cooperation between the participants of the learning process at the final stage of a modeling. Logical model building of discovered circumstances and requirements for objective evaluation serves as a foundation for development of calculating criteria for evaluation of proficiency level throughout the whole educational process.

Keywords: system; model; criteria; qualimetry; evaluation; graph.

© Лобашев В. Д., 2015

Современное знание построено на знаковых моделях. Конструирование процесса обучения по принципу непрерывного увеличения сложности изучаемого материала обуславливает довольно жесткие необходимые и достаточные требования к процедурам исполнения последовательных шагов ознакомления с элементами уже апробированного социального опыта. Подобное построение предполагает личностное раскрытие обучающимся свернутого содержания и скрытого глубинного смысла всего воспринимаемого объема учебных знаний [8]. В соответствии с алгоритмом указанного подхода учебные элементы в процессе осмыслиения и усвоения претерпевают двухэтапную трансформацию:

1) возможно полную диссипацию и последующий дискретный анализ;

2) синтез, агглютинацию с последующим наделением получаемых блоков новым значением и неоспоримой личностной ценностью.

Таким образом, представленные в новом качестве обретаемые новообразования «упаковываются» в отдельные неповторимые, но неразрывно содержательно связанные образы, подвергаясь при этом неизбежному очищению от излишней попутной информации. Формируемые обучающимся многочисленные общесоциальные и профессиональные алфавиты в итоге образуют систематизированные комплексы «сверток-символов» различных знаний: лингвистических, математических, логических, социально-содержательных и т. д. Наиболее явственно они раскрываются в форме результатов функционирования процедур обработки (учебных) сообщений и структурирования разделов тезауруса личности [3].

Формирование содержания большинства существующих образовательных программ наиболее успешно осуществляется с использованием аналого-логических счетных подходов. Методы, в основе которых заложены широчайшие возможности подобных подходов, часто применяют при создании и описании учебных модулей. Высоко технологичные однозначно воспринимаемые средства в этом случае достаточно показательно

интерпретируют отдельные элементы, процедуры, закономерности, присущие анализируемым процессам и их составляющим. Наглядно и контрастно представленные граничные условия учебных задач позволяют в режиме пошагового контроля выстраивать иерархически подчиненные, широко разветвленные, различной протяженности, но всегда неотрывные от генерального остова, варианты развития моделируемого процесса. Фактически создается «дерево целей». При этом конкретная конфигурация маршрута обучения выстраивается согласно заранее сформулированным правилам организации последовательности событий, описания и качественных характеристик самих элементов разрабатываемой системы, а также условий достижения запланированной цели ее развития. В этом случае конечный результат конструирования выражается в соответствующих частных моделях систем обучения, отражающих в каждой своей целевой реализации конкретику общего явления, – функционирование педагогической системы, обеспечивающей объемлющие образовательные процессы.

Каждый моделируемый вариант-маршрут конкретного периода обучения создается как логически обусловленная счетно-ограниченная последовательность различного вида учебных занятий. Качественным критерием законченности рассматриваемого периода выступают цельность и полнота создаваемой после окончания обучения мини-модели (образа) раскрываемого понятия. Оценкой совершенства создаваемой ветви-маршрута выступает степень этой законченности и соответствие ее параметров требованием образовательного стандарта.

Объем единичной ветви развития процесса обучения определяется локальными целями и задачами и в планировании может быть определен реализуемыми рабочими программами в виде разработок отдельных тем, разделов, секций. По мнению В. М. Монахова, эта последовательность не должна превышать 3–8, а учебная тема (раздел) – 20–24 занятий [1]. В условиях профессиональной школы минимальная (начальная)

конфигурация определяется объемами знаний, соответствующими условиям подготовки обучаемых, выполнивших выпускные требования средней (полной) школы. Обучение, основанное на полном среднем образовании, обладает относительной мобильностью и может допускать сравнительно глубокие частные отступления (дополнения) и пересечения изучаемых дисциплин, например, в форме интегративных уроков.

Ведущие правила создания конкретной даталогической модели процесса обучения в соответствии с применяемым функциональным определением предполагают ее построение на базе объективно регистрируемых фактов и в значительной степени предопределяют характер дальнейшего функционирования модели на основе введения коррекций, парирующих расхождения между идеальными значениями параметров учебного процесса, задаваемых образовательным стандартом, и их реальными значениями. Совокупность частных эквифинальных маршрутов обучения, исходящих из одного начального занятия (некоторой общей вершины либо «вершины-моста») и заканчивающихся преимущественно на уровне рубежного занятия, образует определенную сеть, при анализе которой преподаватель имеет возможность осуществить учебный процесс в наиболее эффективной в сложившихся условиях конфигурации (выбрать самый рациональный маршрут обучения). Анализ созданного участка сети, полно и доступно описываемого полюсным графом соответствующей организации, может быть произведен в нескольких плоскостях, с различных исходных позиций. Конструируемый граф обладает специфическими свойствами, когда каждая вершина (урок, занятие, лекция) наделена всеми атрибутами учебного элемента, а дуги, их связывающие, наилучшим образом отражают возможности сочетания (реализации в учебном процессе) различных занятий в соответствии с педагогическими требованиями к изложению и условиям восприятия учебного материала, а также возможностям удовлетворения требованиям расписания занятий. Структура графа

приобретает строго ограниченный целеориентированный обрис и может быть описана в аналого-логических формах (в частности, матрицах смежности и инцидентности), что значительно облегчает факторно-логический анализ, исследование и последующую оптимизацию. В общем случае проектируемый граф интерпретируется как полюсный пространственный образ-граф, отражающий структурную организацию модели в виде векторов-дуг и исполнительных элементов-вершин. Дуги чаще всего ассоциируются с управлеченческими функциями, выражающими основные требования педагогической системы, а вершины – с функционалами единичных занятий [6].

Простейшее графическое представление модели на плоскости – расписание различных занятий и проверочных процедур, проводимых в учебном заведении. Выделенные подсистемы могут быть представлены учебной, воспитательной, контролирующей деятельностью преподавателя, учебной группы и отдельного обучающегося. Описываются (задаются) процедуры и функции процесса обучения, модификации расписания занятий, описание целей и задач различных практических видов обучения и т. д.

Специфика моделирования социально организованных процессов, составляющих суть деятельности проектируемой модели, предопределяет в первую очередь необходимость и обязательность анализа и конкретизации следующих ведущих конструктивных свойств модели:

– рефлексивность – определяет способность модели организовывать ответный строго причинистко определенный, учитывающий влияние прошлых действий, событий, фактов (каузально-реверсивный) акт, внутренние источники которого обусловлены (инкарнированы) накопленным эффектом совокупного воздействия всех внешних факторов и состояний окружающей среды. Таким образом, модель отражает условия выработки и характер внутреннего содержания различного вида реакций учащегося на процесс его обучения;

– транзитивность определения уровней первичности и степени подчиненности учебных элементов моделируемым маршрутам обучения (как индивидуальным, так и коллективным – бригадным и экипажным). В исследовании должны быть оговорены условия и порядок чередования занятий, их исключения, замены, перемещения и другие варианты взаимодействия всех элементов учебного процесса;

– симметричность – отражает через многочисленные ранговые критерии подобия меру развития толерантности, описывающую условия постоянства обусловливающих факторов как педагогической системы, так и ее модели. Это свойство выражает степень совершенства свойств подобия и соотнесенности, определяющих исходные позиции организации контрольно-оценивающих функций. В первом приближении это положение задается постулатами достаточности и необходимости: чем больше условий для признания сравниваемых элементов равными друг другу (в том числе соответствия ответа требованиям стандарта), тем меньше вероятность ошибки в обосновании оценки. К числу основных комплексных критериев подобия моделей, характеризующих сложно структурированные, практически не алгоритмизируемые в реальном времени натурные явления с отложенным эффектом последействия (в их состав однозначно входят учебные занятия), относят ранговые критерии гомохронности. Последний класс критериев означает обязательность синхронного совпадения во времени шагов, событий в реальных и моделируемых процессах, а также оптимальное кратное соотношение пауз между ними.

Система оценивания предполагает «наложение» процедур контроля в целом на весь учебный процесс и каждый его элемент, что усиливает эффект закрепления знаний, интенсифицирует их преобразование (трансформацию) в умения и навыки, корректирует путь обучения, выявляет пробелы обучения и обеспечивает преподавателя необходимой ин-

формацией о возможных путях, методах, способах управления и коррекции процесса обучения. Это некоторый встроенный в систему (но не подчиненный ей) механизм подтверждения успешности выполненного каждого шага, раздела обучения. Архитектоника реальной обучающей системы предопределяет требования к гибкости и форме построения нормативной, общеопределяющей модели решения учебных задач [4]. Выполняя пилотное, поисковое проектирование модели предстоящей оценочной деятельности, преподаватель в процессах эскизной постановки задачи, выделении критических точек оценивания, назначении суммативных и частных критериев обязан приблизиться к абстрактно-аналитико-математическому моделированию различных этапов процессов обучения. Целевая функция модели, аргументами которой выступают упомянутые элементы педагогической системы, выражается следующим образом: *достижение максимальной обученности при минимуме затрат системы, труда учителя и усилий ученика*.

Указанные отправные положения могут быть представлены некоторыми исходными требованиями к разработке перспективной модели системы «обучаемый – педагогическая система – преподаватель», создаваемыми для исследования и прогнозирования качеств выпускника профессионального учебного заведения. Рассмотрение онтологического аспекта проблемы позволяет представить в общем виде задачу повышения качества обучения как непрерывное внедрение в учебный процесс перманентного анализа результатов контроля и оценивания деятельности функции передачи учебной информации. Процесс такой передачи выполняется параллельно/одновременно с функционированием созданной модели и осуществляется непосредственно в реальной обстановке учебной аудитории. Источником информации в общем случае выступает преподаватель, функционально-системным приемником – только обучаемый, а сама система обучения интерпретируется многопараметрическим, динамично модернизирующимся алгоритмом. На основе вы-

работанной последовательности действий осуществляется контроль и управление глубоко эшелонированным (имеющим достаточно много параллельных маршрутов исполнения функции целеполагания) каналом передачи и трансформации учебных сообщений, содержательно определяемых образовательными программами. Необходимо отметить, что параметры самого процесса передачи знаний, сохраняя значительную функциональную самостоятельность, тем не менее подвержены активному влиянию мотивации обучения и личностным характеристикам обучаемого [2].

Главная функция проектируемой модели – повышение качества образования. Качество образования – это системная характеристика, отраженная в показателях и критериях оценки процесса и (или) результата образовательной деятельности, на основе которых выполняется оценка соответствия реального процесса и (или) результата образовательной деятельности в сравнении с идеальной моделью, конструируемой заказчиком в форме образовательных стандартов или ожидаемых результатов.

Цель разработки и дальнейшего функционирования модели дидактической системы, отражающей основные положения технологии оценивания, определяющей, задающей и структурирующей компоненты, факторы, условия действия, параметры компоновки, систему связей, а также генеральную структуру иерархии и содержания ценностей образования – создание функций, процедур, приемов контроля, обеспечивающих достижение максимально высокого планируемого (расчетного) результата обучения. Модель процессов оценочной деятельности позволяет, производя анализ внешних и внутренних факторов деятельности системы обучения, оценить отклонения, назначить механизмы их оценивания, корректирования (модернизации учебного процесса, предполагающей значительное, а порой и радикальное изменение содержания отдельных задач и всей направленности обучения в целом) и корректирования (доработки и введения текущих изменений) учебного процесса [10]. Одни из первых

рекомендаций состава, функций и организации таких механизмов даны Блюмом. Он обосновал иерархическую последовательность педагогических целей в познавательной и эмоциональной областях, а также определил назначение и функционалы формирующего и суммарного контроля.

Именно модель, не задействуя разрушаемые присутствием экспериментатора параметры педагогической системы, позволяет оценить возможные пределы их изменения. Как правило, с помощью модели прямо и/или косвенно определяются и при необходимости корректируются в оперативном режиме индивидуальный темп обучения, варианты путей достижения необходимого уровня обученности, способы организации механизмов взаимодействия преподавателя и обучаемого, виды и мощности обратной связи и т. д. При этом в первую очередь моделированию подвергаются процессы контроля теоретических знаний. В процессе разрешения этой функциональной задачи возникают следующие затруднения:

– проверяемые часто тяготеют к репликативному, а порой фатическому ответу, не раскрывая своей позиции в понимании вопроса, не демонстрируя необходимую рефлексию усвоенных знаний;

– структура теоретических знаний достаточно устойчива и часто аксиоматична, аппарат доказательства проверяемых знаний относительно стабилен и ограничен, оригинальные доказательства, лежащие на грани эвристических догадок, редко достижимы средним по силам обучаемым. В этом случае на практике у преподавателя возникают значительные трудности в аргументации выставляемого оценочного балла;

– сами процессы требуют от проектировщиков специфической обученности к «погружению» в мир их абстракций и ассоциативных построений идеальных объектов, что предполагает использование при организации процесса оценивания только следов, образов, материализованных опосредованных аналогов. Поэтому само оценивание либо ощущимо формально, либо сопряжено с трудностя-

ми восприятия и рассмотрения личностной точки зрения обучаемого.

Знания такого рода всегда носят «модельный» характер. Они требуют со стороны обучаемого (и в не меньшей степени со стороны преподавателя) постоянного осмыслиения следующих основных посылок:

- соотношение между знаниями и истиной, глобальной недостаточностью учебных знаний и степенью совершенства доказательств их практической значимости при помощи средств, которыми владеет на данный момент проверяемый;

- оценка степени достоверности различных категорий научного знания, полноты их содержания, однородности трактовки составляющих элементов различными научными школами, стабильности и объективности;

- определение соответствия мощности используемых критериев и степени адекватности производимого на их базе оценивания объективным параметрам различных сторон и характеристик знаний, мнений, навыков;

- понимание соотношений и связей между науками как в варианте, предлагаемом преподавателями в процессе изложения учебного материала, так и в ценностных отношениях и параметрах, вырабатываемых и апробируемых самим обучаемым.

Практика в полной мере применяет непрерывно совершенствуемый аппарат педагогической квалиметрии. Предметом *педагогической квалиметрии* являются психолого-педагогические факторы совершенства организаций и содержания дидактических функций, в совокупности определяющих условия деятельности комплексной контрольно-оценивающей функции. В общем случае в расширенном описании квалиметрия, определяющая стратегические направления развития теории и практики педагогического оценивания, рассматривается как область научного знания, изучающая методологию и проблематику проектирования, конструирования и эксплуатации комплексно-системных количественных процедур и функций,

выполняющих оценивание качества единичных явлений, фактов, процессов либо их совокупностей. Квалиметрический подход изначально основан на процедурах формализации педагогических знаний:

- концептуальных положениях и методах педагогики;

- теориях измерения, синергетики, дополнительности;

- теориях моделирования, систем масштабного обслуживания, игр, динамического программирования;

- основах математической статистики, теории игр, теорий нелинейных множеств;

- основах психологии, социологии, физиологии и т. д.

Выделяются следующие системные признаки квалиметрии, образующие достаточно строго определенное и выделенное как отдельное логическое образование, системно организованное, счетное множество, подлежащее дополнительному вторичному внутреннему качественному объединительному оцениванию: информативность и интегративность. Информативность выражается наличием исчерпывающих описаний и представлений об исследуемом объекте (в данном случае образовательном процессе и составляющих его элементах). Интегративность же обеспечена:

- межнаучными, внутренне-логическими, взаимопроникающими, взаимообусловливающими (глубинными, гносеологическими) связями основополагающих дисциплин, обеспечивающих образовательный процесс (педагогики, философии, социологии, математики, экономики, кибернетики и т. д.);

- междисциплинарными связями педагогики с дидактикой, методикой, принципами управления;

- внутридисциплинарными связями учебных предметов;

- взаимодополняющими качественными сочетаниями методов и средств исследований, использующих количественные измерители критериев качества образовательного процесса.

К основным критериям качества и областям их проявления относят:

– оптимальность, эффективно реализуемую в итерационных процедурах, достигающих целей минимизации времени, средств, затрат на проведение исследований при одновременном учете и выборе эффективных и надежных методик и технологий обучения;

– точность, регистрируемую как оптимизирующий функционал, алгоритмически проявляющейся совокупности метрической, логико-математической и семантической составляющих научной точности; в конечном итоге именно предельно точно описанная функциональная совокупность характеристических качеств определяет истинность научных знаний;

– технологичность, доказательно проявляющую себя в полном выполнении требований алгоритмичности как самого процесса, так и методов исследований. Отмечаются основные требования технологичности: дискретность, детерминированность, воспроизводимость, наличие конечного результата (отсутствие бесконечных циклов), способность к разделению на более мелкие подцели и этапы;

– доказательность, проявляющуюся в показателях репрезентативности изученного материала и достаточной состоятельности логики оценки педагогического исследования; представительно продемонстрированной однородной совокупности количественных и качественных методов и критериев исследования; пошаговом разрешительном контроле результатов исследования, блокирующем переход к последующему элементу системы (модели) до получения положительного эффекта преодоления всех затруднений выявленных на предыдущем шаге.

Из общего определения вектор-пространства, наиболее полно характеризующего условия и возможности моделирования многокритериального социального процесса (и в первую очередь процесса обучения индивидуумов социума), следует, что координаты одного и того же вектора в различных основаниях системы отсчета (в данном случае определяемых педагогической системой) могут быть различны. В приложении к социологическим моде-

лям, частью которых являются многочисленные модели обучения, это означает, что при различных доминирующих социальных ценностях одно и тоже проявление (действие, поступок, поведенческий акт) может быть оценено по-разному, а также приводить к различным результатам [9]. В проектируемых системах оценивания доминирующие векторы (векторы, минимизирующие ошибки в ориентации критериев, которые обладают наивысшей ценностью) образуют некоторые ограниченные пространства, определяющие оптимальные сочетания нравственных постулатов с позиций конечных целей процесса обучения. Однако каждая личность проектирует сочетания нравственных устоев, устанавливаемых через приобретаемый уровень обученности, в первую очередь исходя из своих собственных интересов. И лишь в области пересечения интересов множества индивидуальностей создается общественно приемлемое поле нравственных ценностей и критериев реального времени, которое, развиваясь и совершенствуясь под влиянием различных институтов социума, уреждает конкретные правила, инструкции, профессиональные характеристики, профессиональные характеристики, профессиограммы и т. д. Практический базис функционирования проектируемой модели определяется векторным пространством контроля и оценивания, критерии и ценности которого имеют социальный базис и подчиняются не только требованиям образовательного стандарта [7].

Тематическая наполненность базиса должна сохраняться некоторый промежуток времени, равный (или, по возможности, кратный) периоду функционирования рассматриваемой аксиологической модели, которая основывается на определенной системе ценностей, имеющей ярко выраженную социальную ориентацию. Ранг (размерность) педагогического базиса этой модели определяется мощностью, разнообразием той системы геокоординат, полипространства жизнесуществования, в которой данная личность (ученик) совершенствует себя с помощью преподавателя.

Цели и результаты функционирования модели отображаются на различных по своей значимости критериальных плоскостях, прообразами которых служат соответствующие разделы образовательного стандарта либо нормативные материалы, на основании содержания которых синтезируются соответствующие исходные множества элементов (эталонов) сравнений. Предварительный полнофакторный прогностический критериальный анализ ведущих элементов дидактической системы технологии оценивания осуществляется с помощью динамических логико-аналитических моделей. На первом этапе последовательно выполняются исследования характеристик, функций, параметров основных элементов модели: участников (преподавателей и обучаемых), педагогической системы, внешней среды.

Математические образы данной модели лежат в областях исследования детерминированных графо-аналитических систем. Они строго определены в краевых условиях и объемах каждого проводимого исследования и, параллельно, – в структурированных образовательных областях. Это позволяет использовать в их деятельности широчайший математический аппарат. Вполне естественно на стадии эскизного проектирования модели активное применение линейного программирования как ведущего средства первоначального определения и задания вида экстремальных граничных условий функционирования рассматриваемой модели.

К основным принципам моделирования процессов оценивания относят комплексность, объективность, системность, положительный тренд, прогностичность, дополнительность, гуманистичность. С точки зрения достижения реально требуемой глубины анализа, для реализации данных положений необходимы назначение (чаще – ограничение) счетной мощности всех критериев учебного процесса, определение параметров адекватности задач и результатов, решение некоторых экономических и правовых вопросов [5]. Оценивание имеет еще одну редко упоминаемую, но весьма актуальную для

моделирования особенность: оно должно быть мягким, легко приспособляемым, проводиться без потери объективности к многообразным внешним условиям и различным способностям и возможностям обучаемых. Процессу оценивания присущи такие определяющие качества, как сатисфакция и толерантность. Сатисфакция, преследуя цель достижения лишь заранее заданного минимального оптимума, характеризует некоторый «удовлетворительный уровень» обучения, т. е. низший приемлемый, согласно требованиям образовательного стандарта, профессиональный порог допуска к самостоятельной деятельности. Толерантность – право каждого «мастера» (от начинающего ученика до талантливого профессионала) на свою точку зрения, практически выражаемую в авторском варианте пути, применяемых средствах достижения конечного результата, а также право на относительное разнообразие качественных характеристик требований к нему. Ученик – «продолжатель» учителья. Однако учитель не всегда способен (хотя и обязан) увидеть и поддержать зарождающуюся индивидуальность. Поток серийной подготовки специалистов в принципе не предполагает необходимость полного развития в личности каждого обучаемого самости и индивидуальности. Следовательно, наиболее приемлемое направление процесса и вида обучения в практико-ориентированных, деятельностных подходах «субъект-субъектное» обучение, выполняемое по индивидуальным маршрутам [11].

В качестве исходного полигона для апробации и адаптации модели чаще всего выбирается учебная группа, включающая в себя несколько малых групп. Проблемы верификации модели рассматриваемого вида – это прежде всего проверка ее истинности, адекватности задаваемым условиям. По отношению к дескриптивным, описательным моделям она сводится к сопоставлению расчетных результатов, выполненных на пилотном, динамично совершенствуемом варианте модели с эмпирическими дан-



ными, достоверно соответствующим и действительности. Модель должна оперировать с массовыми фактами и закономерностями, непрерывно накапливая внешние воздействия, возмущения, на основании анализа которых производятся улучшения ее алгоритма. Непосредственно процесс улучшения системы, модернизация, изучение скрытых механизмов, закономерностей проявления влияния различных элементов происходят непрерывно как на стадии проектирования, так и в опытной эксплуатации. В силу непрерывного совершенствования внешних критериев педагогической системы проверка соответствия данных, получаемых в процессе модельной имитации, реальному ходу явлений (по сути выполняется валидация модели), для описания которых создана система, производится непрерывно в течение всего срока эксплуатации. Интроспекция системы (внутриприсущие, алгоритмически заложенные процедуры самоанализа, направленные на самосовершенствование, нивелирование сбоев в деятельности) непрерывно осуществляется на основе результатов, получаемых в процессе ее функционирования. Это позволяет проводить перманентный анализ всех функций и элементов системы с целью векторной оптимизации алгоритма модели во время продвижения к глубинным элементам процесса обучения. Последнее качественно неизбежно связано с анализом явлений амплификации – мультиплекативного усиления действия параметров в сложной системе. Предполагаемый эффект проявляется совершенно неожиданно и может вызвать непредсказуемые последствия. Возмущения системы происходят непрерывно как изнутри (вследствие неадекватности реакции участников процесса

и в первую очередь преподавателя и обучаемого на поведение и поступки друг друга), так и под влиянием внешних факторов, например, при изменении учебных программ различных уровней, последовательности занятий.

В качестве генерального критерия оптимальности социальной системы (и ее частного случая – педагогической системы) предпочтительно назначить оптимальность по Парето – принципу, при котором оптимизация каких-либо параметров системы не ухудшает состояние других и одновременно при этом учитываются интересы составляющих ее систем более низкой организации (например, организация внеклассной, кружковой и других видов работ).

Как показывает практика, мезофактор педагогической системы – неразрывная комплексность преподавания и одновременного оценивания результатов обучения. Непреходящая сложность и многогранность процессов взаимодействия участников процесса обучения требует построения различных по направленности моделей, поиска его генерального алгоритма, в значительной степени опиравшегося на индивидуальному мастерство педагога.

Внесение в этот процесс некоторых количественных критериев объективизирует его параметры, что позволяет активнее вовлекать в сам процесс обучающегося. Конечной целью моделирования антиэнтропийных систем (в частности – систем переноса учебной информации) является максимальное снижение энергозатратности процесса при гарантированном качестве обученности. В этой ситуации данный подход наиболее эффективен при разработке индивидуальных маршрутов обучения и программ самообучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахмерова, Н. М. Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога / Н. М. Ахмерова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 55–60.
2. Брудный, А. А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур / А. А. Брудный // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). – Москва : Наука, 1976. – С. 152–159.

3. Габдуллина, М. В. Структурное моделирование как средство обучения дисциплинам социально-гуманитарного цикла / М. В. Габдуллина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 8–19.
4. Захорева, А. А. Проектно-организованное обучение студентов с использованием 3D-моделирования / А. А. Захорева, М. Г. Мишин // Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С. 96–102.
5. Карпов, А. О. Пуританское образование и наука: опыт экстраполяции / А. О. Карпов // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 15–26.
6. Лобашев, В. Д. Элементы векторного анализа в оценивании уровня обученности / В. Д. Лобашев, И. В. Лобашев // Педагогические измерения. – 2006. – № 4. – С. 72–85.
7. Пономарев, Р. Е. Образование и образовательное пространство / Р. Е. Пономарев // Вестник Московского университета. Сер. «Педагогическое образование». – 2011. – № 1. – С. 16–22.
8. Самойленко, Т. Б. Формирование смысло-центрированной концепции профессиональной деятельности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. Б. Самойленко. – Сочи, 2003. – 218 с.
9. Смирнов, Л. Д. Динамика ценностного выбора / Л. Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 97–110.
10. Содин, С. Л. К проблеме развития понимания в инженерном образовании / Концептуальные вопросы развития высшего образования: сб. научн. тр. / С. Л. Содин, В. Л. Данилова. – Москва : НИИВО, 1990. – С. 125–129.
11. Филатов, С. В. Потребительские характеристики образовательного продукта и моделирование его качества при формировании маркетинговой компетентности специалиста – выпускника технического университета / С. В. Филатов // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 11. – С. 36–42.

Поступила 23.01.14.

Об авторе:

Лобашев Валерий Данилович, доцент кафедры теории экономики и менеджмента ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет» (Россия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, д. 33), кандидат педагогических наук, gonaf@mail.ru

Для цитирования: Лобашев, В. Д. Функции, алгоритмы и аргументы модели процесса оценивания / В. Д. Лобашев // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 82–92. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.082

REFERENCES

1. Akhmerova N. M. Lichnostno-dejatel'nostnyj podhod k kontekstnomu obucheniju social'nogo pedagoga [Personality-activity approach to context teaching of a prospective social instructor]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2003, no. 5, pp. 55–60.
2. Brudniy A. A. Podtekst i elementy vnetekstovyh znakovyh struktur [Implication and elements of non-textual symbolic structures]. *Smyslovoe vosprijatie rechevogo soobshhenija (v uslovijah massovoj kommunikacii)* [Semantic perception of speech message (in respect to mass communication)]. Moscow, Science Publ., 1976, pp. 152–159.
3. Gabdullina M. V. Strukturnoe modelirovanie kak sredstvo obuchenija disciplinam social'no-gumanitarnogo cikla [Structural modelling as a means of training to humanitarian disciplines]. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Chelyabinsk State University Bulletin]. 2011, no. 2, pp. 8–19.
4. Zakhoreva A. A., Mishin M. G. Proektno-organizovannoe obuchenie studentov s ispol'zovaniem 3D-modelirovaniya [Project-organized training of students with the use of 3D-modelling]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. 2011, no. 1, pp. 96–102.
5. Karpov A. O. Puritanskoe obrazovanie i nauka: opyt jekstrapoljacii [Puritan education and science: extrapolation experience]. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2011, no. 6, pp. 15–26.
6. Lobashev V. D., Lobashev I. V. Jelementy vektorного analiza v ocenivaniyu urovnya obuchennosti [Vector analysis elements in estimation of training status]. *Pedagogicheskie izmerenija* [Pedagogical measurements]. 2006, no. 4, pp. 72–85.
7. Ponomarev R. E. Obrazovanie i obrazovatel'noe prostranstvo [Education and educative space]. *Vestnik Moskovskogo un-ta. Ser. "Pedagogicheskoe obrazovanie"* [The Moscow University Herald. Pedagogical Education series]. 2011, no. 1, pp. 16–22.



8. Samoylenko T. B. Formirovanie smyslo-centrirovannoj konsepcii professional'noj dejatel'nosti u studentov pedagogicheskogo vuza. Dokt. diss. [Shaping of meaning-centered concept of professional activity of students of a pedagogical university. Doct. Ped. Sci. Diss.]. Sochi, 2003, 218 p.
9. Smirnov L. D. Dinamika cennostnogo vybora [Dynamics of axiological choice]. *Voprosy psichologii* [Problems of psychology]. 2011, no. 4, pp. 97–110.
10. Sodin S. L., Danilova V. L. K probleme razvitiya ponimanija v inzhenernom obrazovanii [On the problem of the development of comprehension in the field of engineering knowledge]. *Konceptual'nye voprosy razvitiya vysshego obrazovanija: sb. nauchn. tr.* [Conceptual issues of development of higher education: collection of research papers]. Moscow, Research Institute of Higher Edu. Publ., 1990, 198 p.
11. Filatov S. V. Potrebitel'skie harakteristiki obrazovatel'nogo produkta i modelirovanie ego kachestva pri formirovaniu marketingovoj kompetentnosti specialista – vypusknika tekhnicheskogo universiteta [Consumer properties of educational product and modeling of its quality when developing marketing competence of a specialist – a graduate of a technical university]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science]. 2010, no. 11, pp 36–42.

About the author:

Lobashev Valeriy Danilovich, associate professor of Theory of Economics and Management chair of Petrozavodsk State University (33, Lenin ave., Petrozavodsk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in pedagogical sciences, ronaf@mail.ru

For citation: Lobashev V. D. Funkcii, algoritmy i argumenty modeli processa ocenivaniya [Functions, algorithms and arguments of evaluation process model]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 82–92. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.082

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
СТОХАСТИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ КУРСА
МАТЕМАТИКИ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ
(НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
«ЭКОЛОГИЯ И ПРИРОДОПОЛЬЗОВАНИЕ»)**

Г. С. Евдокимова (Смоленский государственный университет, г. Смоленск, Россия),

В. Д. Бочкирева (Мордовский государственный университет

им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия)

Поскольку во всем мире количественным методам в экологии уделяется большое внимание, то в математическом образовании эколога теоретико-вероятностная подготовка должна быть достаточно обширной и в то же самое время специализированной, учитывающей нужды наиболее вероятных применений. В работе представлены некоторые методические замечания по разделу «Теория вероятностей и математическая статистика» курса математики, входящего в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для бакалавров по направлению подготовки «Экология и природопользование» в базовую часть математического и естественного цикла, которые преподавателям полезно иметь в виду при изложении стохастической составляющей этой дисциплины. Правильно выбранная методика способствует формированию у студентов научных понятий, раскрывает особенности изучения данного предмета, помогает в поиске наиболее продуктивных путей решения практических задач.

В статье указаны основные цели преподавания раздела «Теории вероятностей и математической статистики» курса «Математика» по направлению «Экология и природопользование». Подчеркнуто, что материал учебной дисциплины должен соответствовать современному уровню науки и преподаваться в определенной дидактической системе, отражающей эту науку, ее закономерности. В работе продемонстрировано, что изложение теории вероятностей на классическом языке в настоящее время не представляется возможным. Естественно возникает вопрос: какие же имеются альтернативы? Первая альтернатива – язык теории множеств и теории меры в той форме, которая ему придана А. Н. Колмогоровым в знаменитой «аксиоматике Колмогорова». Вторая альтернатива классическому языку теории вероятностей – язык «теории коллективов» Р. Мизеса. При этом студенты должны иметь ясное представление о взаимодействии языков, так как конкретное содержание и практические приложения теории вероятностей по Р. Мизесу и по А. Н. Колмогорову совпадают. В статье также затрагивается вопрос о пропаганде теоретико-вероятностных и статистических методов.

Ключевые слова: методика; математика; стохастическая составляющая; бакалавр; направление; экология и природопользование; формирование; цель преподавания; материал учебной дисциплины; статистическая устойчивость; вероятность; частотная интерпретация; аксиоматика Колмогорова; дискретная модель.

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING
THE STOCHASTIC COMPONENT OF A COURSE
IN MATHEMATICS FOR BACHELOR DEGREE STUDENTS
(BASED ON BACHELOR DEGREE CURRICULUM IN
“ECOLOGY AND NATURAL RESOURCES MANAGEMENT”)**

G. S. Evdokimova (Smolensk State University, Smolensk, Russia),

V. D. Bochkareva (Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia)

The paper presents some methodological guidelines that can be used by instructors when teaching the section of probability theory and mathematical statistics to bachelor degree students at the course on mathematics in “Ecology and Natural resource management”. Quantitative methods in ecology attract global attention. Therefore, in mathematical education of an ecologist probabilistic and statistical training should be in-depth and at the same time specialised, taking into account the needs of the most probable applications. Properly chosen methodology promotes the development of scientific concepts among students, the study reveals the specifics of the subject, helps to find the most productive ways to solve practical problems.

The paper identifies the main purpose of teaching section of probability theory and mathematical statistics course in mathematics. It is emphasized that the material of the discipline should match the current level of science and be taught in a certain didactic system, reflecting this science and its laws. It is shown that the presentation of theory of probability in classical language is currently not possible. The question naturally

arises: what alternatives are available? The first alternative - the language of set theory and measure theory in the form given to it by Kolmogorov in the famous "Kolmogorov axioms". The second alternative to the classic language of probability theory - language of "theory groups" by R. Mises. This language is less common than the language of the Kolmogorov axioms, as it has been partly superseded by the latter. As a result of studying the discipline, students should have a clear understanding of the interaction of these languages, as the specific content and practical application of probability theory according to R. Mises and A. N. Kolmogorov coincide.

Keywords: methods; mathematics; stochastic component; bachelors; direction; ecology and nature; the formation; purpose of teaching; material subject; statistical stability; probability; frequency interpretation; Kolmogorov axiomatics; discrete model.

В работе представлены некоторые методические замечания по разделу «Теория вероятностей и математическая статистика» курса «Математика», входящего в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом для бакалавров по направлению подготовки 022000.62 «Экология и природопользование» в базовую часть математического и естественного цикла, которые полезно иметь в виду при изложении стохастической составляющей этой дисциплины. Очевидно, что в математическом образовании эколога стохастическая составляющая должна быть представительной, специализированной, рассчитанной в дальнейшем на применение в профессиональной деятельности. Существенную роль при этом должна сыграть методика изучения теории вероятностей и математической статистики, учитывающая специфику данного раздела математики [4].

Во всем мире количественным методам в экологии уделяется большое внимание. Мало собрать эмпирический материал – необходимо сделать это обоснованно, обработать и проанализировать. В этом будущему специалисту поможет изучение математической статистики. Следует признать, что каждому крупному строительству должно предшествовать составление математических моделей изменения связанный с ним экологической обстановки. Даже простейшие математические модели строительства дамб в Финском заливе, вырубки лесов в Сибири могли бы предупредить те негативные явления, к которым привели эти действия [3].

Теория вероятностей и математическая статистика дает единственный математически обоснованный аппарат для решения задач принятия решения и прогнозирования в условиях неопределенности.

Для выявления существующих закономерностей, присущих массовым случайным явлениям, математической статистикой изучаются математические методы сбора, систематизации, обработки и использования статистических данных. Теория вероятностей также изучает эти закономерности, но представляет явления в абстрактной форме, поскольку имеет дело с упрощенными схемами – математическими моделями реальных явлений. Подчеркнем, что математическая статистика находится в тесной связи с теорией вероятностей за счет использования ее математического аппарата. Мостиком между этими ветвями математики являются предельные теоремы теории вероятностей, в частности закон больших чисел.

Выделим основные цели преподавания раздела теории вероятностей и математической статистики курса математики по направлению «Экология и природопользование»:

- овладение математическим аппаратом, методами исследования, применяемыми в этих разделах математики;
- формирование вероятностной интуиции, статистической культуры;
- умение применять приобретенные вероятностно-статистические навыки, современные методики и приемы для решения профессиональных задач.

Материал учебной дисциплины должен соответствовать современному уровню науки и преподаваться в определенной дидактической системе, отражающей эту науку, ее закономерности. Начинать изучение теории вероятностей целесообразно с вводной характеристики дисциплины: ее места в математике, объектов и методов изучения, исторического обзора и обозначения проблем, которые она решает, а не с построения конкретной теории,

определений и теорем [4]. Причем лучше всего начинать с положения о том, что в практической деятельности (как научной, так и прикладной) нередко приходится сталкиваться с необходимостью изучать процессы, в которых интересующее нас событие является случайным и притом обладающим устойчивой частотой. Студенты прежде всего должны уяснить, что если бы теория вероятностей позволяла сказать нечто содержательное об исходе любого эксперимента, про который известно только то, что его исход неоднозначен, то она была бы наукой наук. На самом деле ее роль гораздо скромнее, так как теория вероятностей имеет дело с экспериментами, для которых обязательно наличие устойчивости частот: частота события A при большом числе испытаний при изменении n лишь слегка колеблется около некоторого числа. Если провести несколько серий экспериментов, то частоты будут близки между собой при условии, что числа n достаточно большие. Число, около которого колеблется частота события A , называется вероятностью события A и обозначается через $P(A)$. Например, на основании многочисленно проведенных опытов нет сомнений в том, что вероятность выпадения герба при бросании монеты равна $1/2$. Студентов следует познакомить с рядом примеров, в которых наблюдается устойчивая частота, поскольку отсюда один шаг до более формального определения вероятности случайного события [2].

Учащимся это описание свойства устойчивости частот и определение вероятности вряд ли покажутся удовлетворительным. Поэтому преподавателю придется часто отвечать на вопрос о допустимой разнице между частотой события и его вероятностью, а также о проверке статистической устойчивости событий при изучении конкретных явлений методами теории вероятностей.

Достаточно общего научного ответа на эти вопросы нет. На первый (о допустимом различии частоты и вероятности события) можно дать ответ, но при дополнительном условии независимости результатов каждого из

n экспериментов. Для проверки этого факта существуют частичные критерии, которые действуют только при соблюдении некоторых дополнительных условий. Еще более сложным является вопрос об устойчивости частот в разных сериях экспериментов. Студентам необходимо продемонстрировать то, что трудность заключается прежде всего в выделении этих серий. Например, при проведении большого числа экспериментов можно относить к первой серии эксперименты с простыми номерами, ко второй – с четными номерами, к третьей – с номерами, делящимися на 7, и т. д. Очевидно, что способов выделять серии слишком много для того, чтобы их все можно было реализовать. Кроме того, если перебирать все способы, то мы непременно должны рассмотреть и такой, когда в одну серию попадут опыты, в которых событие A наступило, а в другую – те, в которых не наступило. В первой серии частота события A будет равна 1, а во второй – 0. Так что эти частоты будут резко отличаться. Указанная трудность является существенной, и только в последние годы наметились научные способы ее преодоления. Однако они еще не доведены до практических рекомендаций [9]. Поэтому чаще всего использование вероятностных методов при исследовании конкретных явлений осуществляется с учетом личного и общенационального опыта.

Введение в лекционное изложение исторического материала, касающегося биографических сведений крупных ученых; использование в науке тех или иных понятий; обстоятельств открытия некоторых фактов, упоминаемых в курсе способствуют повышению интереса студентов к предмету, а также возможности применения полученных сведений в будущей профессиональной деятельности. Чтобы лучше понять суть и логику теории вероятностей, необходимо восстановить некоторые наиболее важные моменты ее развития. Исторический подход в преподавании теории вероятностей и математической статистики позволяет показать науку не только в прошлом и настоящем, но и в ее перспективе.

При изучении теории вероятностей и математической статистики важно заострить внимание студентов на том, что частотная интерпретация понятие вероятности и определение статистической устойчивости принадлежат Р. Мизесу, оказавшему большое влияние на развитие теории вероятностей. В частности, он продемонстрировал несовершенство ее старого классического языка. Например, в классической теории вероятностей имеется определение: «два события называются несовместными, если они не могут произойти оба вместе». Для таких событий имеет место теорема сложения вероятностей. Р. Мизес придумал следующий парадокс. Пусть некий теннисист может поехать на турнир либо в Москву, либо в Лондон, причем турниры там происходят одновременно. Вероятность того, что он займет первое место в Москве, равна 0,9, а в Лондоне – 0,6. Чему равна вероятность того, что он займет где-либо первое место? Решение: согласно классической теории, события «выигрыш турнира в Москве» и «выигрыш турнира в Лондоне» несовместны, поэтому искомая вероятность есть $0,9 + 0,6 = 1,5$. Несмотря на очевидную нелепость этого рассуждения, в старой теории вероятностей не было ничего, что бы его запрещало. Таким образом, изложение теории вероятностей на классическом языке не представляется возможным. Естественно возникает вопрос: какие имеются альтернативы?

Первая альтернатива – язык теории множеств и теории меры в той форме, которая ему придана А. Н. Колмогоровым в знаменитой «аксиоматике Колмогорова» [6]. Этот язык пользуется почти универсальным признанием как в нашей стране, так и за рубежом. В рамках этого языка только что приведенный парадокс с теннисистом решается просто: вероятности 0,9 и 0,6 относятся к разным пространствам элементарных событий, так что не имеет смысла теорема сложения вероятностей. Просто разрешаются и другие известные парадоксы, например, парадокс Бертрана [1]. Благодаря этому языку необычайно усилилось развитие теории вероятностей. Однако при ее изучении необходимо обязательно пояснить студентам, что

и этот язык не является вполне безупречным по ряду причин.

Во-первых, понятие множества в таком виде, в котором оно используется здесь, ведет к парадоксам. Преодоление парадоксов языка математики всегда совершалось лишь за счет существенного научного развития. В настоящее время для теории множеств нет удовлетворительного во всех отношениях способа преодоления парадоксов. Однако имеется эмпирическое правило: не говорить о слишком больших или слишком расплывчато заданных множествах. Например, запрещается говорить о «множестве всех множеств» или о «множестве всех множеств, для задания которых требуется не более 100 слов русского языка». Этому правилу подчиняются все множества, рассматриваемые в теории вероятностей в рамках аксиоматики А. Н. Колмогорова.

Во-вторых, в результате развития теории случайных процессов обнаружилось, что в рамках аксиоматики А. Н. Колмогорова приходится уделять слишком много внимания различным математическим затруднениям. В преподавании курса на преодоление затруднений уходит столько времени и сил, что это наносит ущерб изучению сопоставимых с действительностью моделей. В-третьих, в рамках этой аксиоматики ничего не говорится о том, как узнать, применима ли вероятностная модель к данному конкретному явлению.

Вторая альтернатива классическому языку теории вероятностей – язык «теории коллективов» Р. Мизеса. Этот язык менее распространен, чем язык аксиоматики А. Н. Колмогорова, поскольку отчасти был вытеснен последним. Первоначальный вариант теории Р. Мизеса казался неприемлемым для математика по двум причинам: он был логически противоречив (это противоречие отмечено при обсуждении вопроса о проверке устойчивости частот в различных сериях опытов) и не содержал математической аксиоматики. В целом, современное отношение специалистов к языку теории Р. Мизеса можно сравнить с отношением к мертвому языку, на котором почему-то никто говорить не хочет, но – при соответствующих поправ-

ках и переделках – вполне можно было сказать все то, что говорят на живом языке. В то же время несомненно, что идеи Р. Мизеса органически входят в современную теорию вероятностей. Дальнейшая их разработка оказывает влияние на фундаментальные представления этой науки.

Студенты должны иметь ясное представление о взаимодействии языков, так как конкретное содержание и практические приложения теории вероятностей по Р. Мизесу и А. Н. Колмогорову совпадают.

Преподавателю следует иметь в виду, что понятие статистической устойчивости не может быть усвоено достаточно полно студентами, впервые знакомящимися с теорией вероятностей. К нему необходимо возвращаться на протяжении всего курса при интерпретации случайной величины как результата измерения, подверженного случайным ошибкам; при применении теоремы Муавра–Лапласа для проверки гипотезы о равенстве вероятностей успеха в двух сериях испытаний Бернулли; при изложении метода наименьших квадратов и т. д.

С методической точки зрения, целесообразно начинать изложение теории вероятностей с дискретного случая, где каждому подмножеству A множества Ω может быть приписана вероятность, а свойство $P(A+B)=P(A)+P(B)$ для непересекающихся A и B оказывается теоремой.

Современный язык теории вероятностей есть язык теории множеств. Однако большинство задач, которые студент найдет в современных учебниках и задачниках по теории вероятностей, сформулированы на старом языке. Это не случайно: только по задачам изучающий теорию вероятностей знакомится с теми типичными ситуациями, когда ее можно практически применять, а теоретико-множественный язык исключил бы всякое описание практических ситуаций. Следовательно, при изучении теории вероятностей необходимо научить студентов переводить условия задач с традиционного на современный язык. На конкретных примерах преподаватель должен показать, что при решении одной и той же задачи по теории вероятностей возможно введение разных пространств элементарных событий

и разных вероятностей. При этом студентам не следует искать им обоснование на математическом уровне строгости. Переводу задач учатся на примерах, но правила перевода также играют некоторую роль.

Правило 1. Пространство элементарных событий Ω есть совокупность всех мыслимых исходов опыта.

Правило 2. В том случае, когда из каких-либо соображений симметрии ясно, что все элементарные исходы равновероятны, множество элементарных событий Ω будет конечным, а $P(\omega_i) = \frac{1}{n}$, где n – число элементов Ω . Если событие A содержит m элементарных событий A , то $P(A) = \frac{m}{n}$.

Перевод на язык элементарных событий чрезвычайно облегчает студентам понимание того, что от них хотят. На практических занятиях по теории вероятностей нужно сделать несколько задач на такой перевод. Однако преподаватель должен помнить: язык элементарных событий изучают в основном для избежания парадоксов, а впоследствии обычно мыслят сразу интересующими событиями.

Объем вузовских знаний зависит от учебной программы. Однако во всех случаях необходимо рассматривать несложные, но реальные примеры, из которых можно увидеть значение изучаемого предмета для будущей специальности [5]. Чисто формальное изложение, когда понятия вводятся без связи со специальностью (с задачами естествознания или общественной практики), затрудняет выработку серьезного отношения к дисциплине. В преподавании теории вероятностей и математической статистики уместно придерживаться следующего требования: студентам необходимо демонстрировать обработку фактических статистических данных, осуществляемых для какой-то достаточно понятной цели. Решить вопрос о достижении/недостижении цели нужно на новых аналогичных данных. Например, статистический банк данных разумным образом можно разбить на несколько частей с последующей проверкой статистической однородности групп



наблюдений. Однако случайную разбивку на группы при таком подходе проводить нельзя [8].

Что касается пропаганды теоретико-вероятностных и статистических методов, то когда-то, в давно прошедшие времена, надо было отстаивать само их право на существование. Сейчас их польза никем не оспаривается. Поэтому основное внимание студентов следует обратить на ограничения, при которых эти методы дают надежные результаты. По современным представлениям, область применения теоретико-вероятностных методов, как мы уже говорили выше, ограничена явлениями, которым присуща статистическая устойчивость. Например, по существующим представлениям эксперименты на квантово-механическом уровне, выясняющие наиболее фундаментальные законы природы, относятся к экспериментам, где есть статистическая устойчивость исхода опыта [7]. Однако

проверка статистической устойчивости трудна и всегда неполна; к тому же она часто дает отрицательный вывод. В результате в целых областях знания нормой стал такой подход, при котором статистическая устойчивость вовсе не проверяется, что неизбежно приводит к серьезным ошибкам [10]. Поэтому при изложении курса необходимо постоянно демонстрировать конкретные факты, показывающие, что методы теории вероятностей и математической статистики нельзя применять без разбора к любым интересующим исследователя вопросам: существуют определенные границы их применимости. Долг преподавателя теории вероятностей и математической статистики вновь и вновь пропагандировать ту старую истину, которую еще Петр I пытался (безуспешно) внушить русским купцам: что торговать надо честно, без обмана, так как в конечном счете это для самих же себя выгоднее.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гнеденко, Б. В. Курс теории вероятностей / Б. В Гнеденко. – Москва : Наука, 1988. – 448 с.
2. Гнеденко, Б. В. Математическое образование в вузах / Б. В. Гнеденко. – Москва : Высшая школа, 1981. – 174 с.
3. Гнеденко, Б. В. Об обучении математике в университетах и педвузах на рубеже двух тысячелетий / Б. В Гнеденко, Д. Б Гнеденко. – Москва : КомКнига, 2006. – 160 с.
4. Евдокимова, Г. С. Методические рекомендации преподавания теории вероятностей в университете / Г. С. Евдокимова // Известия Смоленского государственного университета. – 2011. – № 4. – С. 416–424.
5. Евдокимова, Г. С. Стохастическая компетентность выпускников вуза / Г. С. Евдокимова, В. Д. Бочкарева // Интеграция образования. – 2013. – № 2. – С. 4–8.
6. Колмогоров, А. Н. Математика – наука и профессия / А. Н. Колмогоров. – Москва : Наука, 1988. – 288 с.
7. Потоцкий, М. В. Преподавание высшей математики в педагогическом институте / М. В. Потоцкий. – Москва : Изд-во МГУ, 1992. – 400 с.
8. Тутубалин, В. Н. Преподавание теории вероятностей, математической статистики и теории случайных процессов на механико-математическом факультете МГУ для студентов специальности «механика». Доклад на УМО 18 мая 2012 года.
9. Тутубалин, В. Н. Теория вероятностей и случайных процессов / В. Н. Тутубалин. – Москва : Изд-во МГУ, 1992. – 400 с.
10. Фрейденталь, Г. Математика как педагогическая задача : в 2 ч. / Г. Фрейденталь. – Москва : Просвещение, 1982, 1983.

Поступила 14.01.14.

Об авторах:

Евдокимова Галина Семеновна, заведующий кафедрой прикладной математики ФГБОУ ВПО «Смоленский государственный университет» (Россия, г. Смоленск, ул. Пржевальского, д. 4), доктор педагогических наук, профессор, kaf-matem@smolgu.ru

Бочкарева Вера Дмитриевна, доцент кафедры алгебры и геометрии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), bochkareva.44@mail.ru

Для цитирования: Евдокимова, Г. С. Методические аспекты изучения стохастической составляющей курса математики для бакалавров (на примере подготовки по направлению «Экология и природопользование») / Г. С. Евдокимова, В. Д. Бочкарёва // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 93–99. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.093

REFERENCES

1. Gnedenko B. V. Kurs teorii verojatnostej [Course in the probability theory]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 448 p.
2. Gnedenko B. V. Matematicheskoe obrazovanie v vuzah [Mathematical education at institutions of higher education]. Moscow, Higher School Publ., 1981, 174 p.
3. Gnedenko B. V., Gnedenko D. B. Ob obuchenii matematike v universitetah i pedvuzah na rubezhe dvuh tysjacheletij [On teaching of mathematics at universities and pedagogical institutes at the border of two millenniums]. Moscow, KomKniga Publ., 2006, 160 p.
4. Evdokimova G. S. Metodicheskie rekomendacii prepodavanija teorii verojatnostej v universitete [Teaching methodology for probability theory at the University]. *Izvestija Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta* [Newsletter of the Smolensk State University]. 2011, no. 4, pp. 416–424.
5. Evdokimova G. S., Bochkareva V. D. Stochasticeskaja kompetentnost' vypusknikov vuza [Stochastic competence of graduates]. *Integracija obrazovanija* [Integration of education]. 2013, no. 2, pp. 4–8.
6. Kolmogorov A. N. Matematika – nauka i professija [Mathematics is a science and profession]. Moscow, Nauka Publ., 1988, 288 p.
7. Potockij M. V. Prepodavanie vysshej matematiki v pedagogicheskem institute [Teaching to higher mathematics in a teaching institute]. Moscow University Press Publ., 1992, 400 p.
8. Tutubalin V. N. Prepodavanie teorii verojatnostej, matematicheskoy statistiki i teorii sluchajnyh processov na mehaniko-matematicheskem fakultete MGU dlja studentov special'nosti "mehanika". Doklad na UMO 18 maja 2012 goda [Teaching probability theory, mathematical statistics and theory of stochastic processes at the Mechanics and Mathematics Faculty of Moscow State University to students majoring in "Mechanics". Academic Methodological Association, report on May 18, 2012].
9. Tutubalin V. N. Teorija verojatnostej i sluchajnyh processov [Probability theory and stochastic processes]. Moscow, Moscow State University Publ., 1992, 400 p.
10. Freydental G. Matematika kak pedagogicheskaja zadacha [Mathematics as a pedagogical problem], part 2. Moscow, Prosvethenie Publ., 1982, 208 p.

About the authors:

Evdokimova Galina Semenovna, head of Applied Mathematics chair of Smolensk State University (4, Przhevalskiy Str., Smolensk, Russia), Doctor of sciences degree holder in pedagogical sciences, professor, kaf-matem@smolgu.ru

Bochkareva Vera Dmitriyevna, associate professor of Algebra and Geometry chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaya Str., Saransk, Russia), bochkareva.44@mail.ru

For citation: Evdokimova G. S., Bochkareva V. D. Metodicheskie aspekty izuchenija stohasticheskoy sostavljajushhej kursa matematiki dlja bakalavrov (na primere podgotovki po napravleniju "Jekologija i prirodopol'zovanie") [Methodological aspects of teaching the stochastic component of a course in mathematics for bachelor degree students (based on bachelor degree curriculum in "Ecology and natural resources management")]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 93–99. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.093



АНАЛИЗ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ БИОЭТИКИ

Ж. В. Чашина (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия)

В статье выделяются основная цель (подготовка квалифицированного работника, соответствующего уровню и профилю, конкурентоспособного на рынке труда, ответственного, стремящегося к профессиональному росту, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, а также готового к социальной, профессиональной мобильности и эффективности в соответствии с мировыми стандартами) и тенденции (системность и интегративность) современного образования. Анализируется методология обучения, основанная на межпредметных связях, которые представляют собой систему отношений между элементами процесса обучения (знаниями, навыками и умениями), формирующихся за счет объективных связей, существующих в реальном мире и отражающихся в содержании, методах и средствах изучаемых предметов. Данная методология способна систематизировать знание, формировать новое знание в результате преобразования уже известного и появления новых фактов, а также развивать интеллектуально-творческое мышление. Указываются функции механизма межпредметных связей в процессе обучения (диалектическая, логическая, психологическая, дидактическая); принципы (объективности, предметности, партнерства, сопряженности); необходимые условия (наличие вариативности как учебных материалов и подачи объяснения, так и ответов); строгое контролирование изложения мысли; творческое преобразование предмета на основе его содержания, специфики его генезиса и становления; присутствие эмоционально-ценностного фактора в изучении; воспитание чувства справедливости, терпимости, способность к адекватной самооценке; формирование новой мотивации по поводу имеющихся потребностей и интересов; способность переноса полученных знаний в новые ситуации и видение новой функции уже изученной проблемы; альтернативность мышления; комбинирование известных и нахождение новых способов деятельности. В статье на примере такой области знания как биоэтика показывается реализация рассматриваемой методологии. В частности, формирование в указанной дисциплине функционального относительно-самостоятельного понятия за счет межпредметных связей, а также процессуальной стороны биоэтических проблем, необходимость которой вызвана требованиями общества на современном этапе его развития. В статье делается заключение о том, что применение методологии, построенной на основании межпредметных связей, способствует формированию полноценного знания, соответствующего требованиям современности и применения полученных знаний на практике.

Ключевые слова: биоэтика; знание; интеграция; информация; междисциплинарные связи; образование; система.

ANALYSIS OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS IN TEACHING BIOETHICS

Zh. V. Chashina (Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia)

The article highlights the main objectives, systematic and integrative trends of modern education. Objectives are training of skilled workers who will meet the level and profile requirements of labor market, will be responsible, ready for professional growth, proficient and oriented in the adjacent areas, as well as ready-to-social, occupational mobility and effectiveness in accordance with international standards. The authors analyze the methodology of teaching based on inter-subject links, which are a system of relations between the elements of the learning process (knowledge, skills and abilities) formed at the expense of objective relations existing in the real world and according the content, methods and means of subjects. This methodology is able to organize the knowledge, develop intellectual and creative thinking and the ability to generate new knowledge as a result of the conversion of already known material and the emergence of new facts. The article specifies a mechanism of interdisciplinary connections in the learning process: a dialectical, logical, psychological, didactic; such principles as: impartiality, objectivity, partnership, contingency; the following necessary conditions: the presence of variability as training materials and supply explanations and variability of responses; strict control of expression of thoughts; creative transformation of the object based on its content, the specificity of its genesis and formation; the presence of emotional and value factors in the study; foster a sense of justice, tolerance, the ability to self-esteem; formation of a new motivation for availability needs and interests; ability to transfer acquired knowledge to new situations and the vision of the new features are already studied the problem; alternative thinking; combination of known and finding new ways of life. In the article on the example of such a field of knowledge as bioethics it considers the implementation methodology, in particular, formation in this discipline of functional self-concepts through interdisciplinary connections, as well as the procedural side of bioethical issues, necessitated by the demands of society at the

© Чашина Ж. В., 2015

present stage of its development. The author concludes that the application of the methodology, built on the basis of interdisciplinary connections, promotes the development of a full knowledge that meets the requirements of modernity and application of knowledge in practice.

Keywords: bioethics; knowledge; integration; information; interdisciplinary communication; education; systematic approach.

По мнению немецкого мыслителя З. Фрейда, человек объединился и создал культуру, чтобы преодолеть сверхмощь природы. Отношение к окружающему у человека формируется в зависимости от его воздействия на объекты окружающего мира и ответной реакции последнего. В результате этой взаимосвязи субъект приобретает информацию об окружающей действительности, включая социум, и о себе и пытается с помощью полученной информации прогнозировать и реализовывать свои действия и цели. Таким образом, происходит интеллектуально-деятельностное становление человека.

Следовательно, информация, как вещество и энергия, выступает ресурсом антиэнтропийной работы системы.

Смайлли утверждает, что “cinfo”, совпадающее с тем, что К. Поппер понимает под сущностями третьего мира, формируется уже у *Homo erectus*.

Несмотря на все различия представителей человечества объединяет наличие сознания. Однако даже этим преимуществом эволюционного развития человеческая природа не ограничивается. На становление личности огромное влияние оказывает воспитание (включая обучение) и окружающая его среда.

Сознание формируется в результате обучения после рождения индивидуума. Количество ступеней иерархии сознания генетически тождественно количеству людей и зависит от сроков и качества обучения. Актуализация коллективного опыта воздействует на психическую сторону, включая его эмоциональный компонент, что помогает индивиду выделить себя из внешнего мира и целенаправленно управлять окружающей действительностью и своим поведением. Сознание – это обмен ощущениями, представлениями, чувствами, эмоциями, а еще короче, как писал П. А. Сорокин, это «коллективный опыт» [7, с. 526].

Способность разума человека находить противодействие для вновь возникающих обстоятельств есть не только его преимущество, но и недостаток. Память человеческого разума эфемерна. И человечество может вымереть, если не воспользуется возможностями своего разума. Полученная информация хранится в памяти человека в виде упорядоченных систем, которые в свою очередь являются не только системой хранения, но и способами познания.

Смена парадигмы процесса обучения связана с определенными причинами. К настоящему времени весь объем знаний, накопленный человечеством, не представляется возможным хранить в памяти индивида. Еще одной проблемой является то, что И. Кант называл «критикой чистого разума». По мнению философа, человеческий способ познания ограничен. Человек способен понимать то или иное только как отдельное явление, трудности возникают тогда, когда человек пытается осмысливать отдельное явление во взаимосвязи с другими явлениями. Это происходит вследствие возникновения противоречивости. К причинам относится и тот факт, что воспроизводимое в культуре онтогенетического мышления знание должно находиться во взаимосвязи с достижениями научно-технического прогресса и его ускоряющимся развитием общества. Главной же причиной, на наш взгляд, является вопрос о роли человечества как «хранителя своей эволюции в гармонии с биосферой» [8, с. 17].

Таким образом, на современном этапе развития общества существует необходимость не простого ускорения процесса познания, а изменения его качества.

Согласно Концепции модернизации российского образования, основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника, соответствующего уровню и профилю, конкурентноспособного на рынке труда,

ответственного, стремящегося к профессиональному росту, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, а также готового к социальной, профессиональной мобильности и эффективности в соответствии с мировыми стандартами [2].

Реализация этих целей предполагается с помощью применения эффективных методов обучения. Наиболее продуктивным на современном этапе образования, по мнению большинства специалистов, является системный метод, обусловленный процессами интеграции, междисциплинарности и взаимосвязанности. Сам подход по своей сути не является новым. Его методология заложена в гносеологии естественно-научного знания путем синергетического подхода. О. С. Разумовский, исследуя понятие «структура», указывает на так называемый «системно-структурный анализ» в рамках общей методологии науки и фактически определившийся как стандарт научного подхода в XX в. [6].

Фундаментальным исследованиям механизмов целостности и единства познания в системе взаимодействующих наук, а также построению процесса обучения на интегративной основе посвящены работы современных ученых: Б. Г. Ананьева, И. В. Блауберга, К. К. Вахтомина, В. А. Вялых, Н. П. Дубинина, А. Д. Урсула, И. Т. Фролова, Б. Г. Юдина, А. Я. Данилжка, Н. П. Коваленко, О. В. Козлова, К. Ю. Колесиной, А. П. Копыловой, С. И. Корнеевой, Е. В. Протаса, Н. Г. Тихонкиной, Г. Ф. Федорца, В. Т. Фоменко, Н. Г. Худолий и др.

На основании существования в современном образовании процесса интеграции и общеначального системного подхода вырабатывается новая методология, основанная на межпредметном обучении. В педагогике исследования по методологии, основанные на межпредметной связи, и само понятие «межпредметные связи» появляются в 60-е гг. XX столетия.

В. Е. Пешкова, анализируя работу А. И. Еремкина [1], определяет межпредметные связи как систему, в которой отношения между элементами процесса обучения (знаниями, навыками и умениями) формируются в результате отра-

жения объективных связей, существующих в реальном мире, в содержании, методах и средствах изучаемых предметов [5, с. 164]. Анализ специфики межпредметного обучения позволяет В. Е. Пешковой выделить в нем диалектическую, логическую, психологическую и дидактическую функции. Диалектическая функция состоит в том, что взаимодействие наук есть путь решения задачи человеческого познания – обнаружения общих закономерностей развития природы и общества.

Логическая функция проявляется через требование систематизации межпредметных связей, структурности, специфики знаний, умений и навыков, что может быть достигнуто с помощью логического анализа.

Психологическая функция заключается во вскрытии механизма межпредметных связей: их возникновение, закрепление, формирование ассоциаций в процессе изучения разнопредметного материала, а также аналитико-синтетической мыслительной деятельности.

Дидактическая функция есть выделение части задач, которые решаются с помощью межпредметных связей в процессе обучения за счет расширения объема знания, эффективности обучения и применения знаний, а также умений, навыков на практике [5, с. 169–173].

Суть методологии, основанной на межпредметных связях, заключается в едином объединяющем начале. Данная методология систематизирует знание, способствует интеллектуально-творческому мышлению и позволяет в результате преобразования уже известного знания за счет появления новых фактов формировать новое знание. Данная позиция уже была высказана нами в статье, рассматриваемой современное образование в контексте междисциплинарности естественно-научного и гуманитарного знания [11]. На наш взгляд, именно системный подход на основе принципа взаимодополняемости разных предметных областей позволяет сделать попытку преодоления ограниченности человеческого способа познания.

Межпредметный способ обучения имеет такую особенность как интегра-

тивность, с помощью которой за счет межпредметных связей формируется относительно самостоятельное понятийное знание, функциональное в определенной области знания. Следует отметить, что оно не является совершенно новым знанием.

В исследованиях, посвященных интеграционным тенденциям в сфере образования, можно выделить две основные точки зрения. Представители одной из них опираются на универсальный принцип гуманизма и на общность важнейших проблем современного образования, которые, по их мнению, влияют на процесс интернационализации на базе национализации систем образования и современных технологий. Сторонники другой считают, что достигнуть универсализма в образовании возможно только при условии сохранения многообразия культурных, социальных, языковых традиций и политических устройств различных стран. Однако главным, согласно последней точке зрения, является необходимость ориентации на потребности взаимосвязанного и быстро меняющегося мира.

П. А. Хроменков выделяет следующие принципы межнаучной интеграции:

- объективность, предусматривающая общность объектов исследования;
- предметность, служащая для упорядочения и дифференциации;
- партнерство как взаимное дополнение и обогащение новыми данными по проблемам человека;
- сопряженность различных единиц информации, содержащихся как в однородных, так и в разнородных ее источниках [9].

По утверждению В. Е. Пешковой, усваивать знания при использовании межпредметных связей возможно двумя способами, как взятыми из разных предметов отдельные самостоятельные элементы (из которых потом образуется целостное знание), так и взаимосвязанными частями. При таком способе обучения важнейшими функциями процесса обучения является передача и восприятие информации по дисциплине. Главное в передаче информации – это освоение, сохранение и применение знаний.

Например, в такой предметной области знания как биоэтика, которая является современной моделью врачебной этики и возникла на стыке междисциплинарного знания, принцип гуманности как уважение к жизни человека, присущий медицине на всех этапах ее существования, дополняется аспектом автономии личности, реализуемым в медицине путем самостоятельного решения в отношении своего здоровья. Таким образом, в силу современных требований общества и важнейшей категории в сфере медицины такой как «права пациента» происходит «приращение» к смыслу принципа гуманности в его классическом варианте за счет понятия автономии. В свою очередь, в связи с новыми требованиями в современной медицине категория автономности в биоэтике включает в себя следующие аспекты: уважение личности пациента, предоставление правдивой информации пациенту, возможность выбора из альтернативных вариантов, самостоятельное принятие решения, терапевтическое сотрудничество, контроль за ходом лечения. В результате основополагающий принцип биоэтики приобретает новую функционально-смысловую нагрузку.

Интегративность в процессе обучения возникает и вследствие существования актуальной проблемы в обществе. В данном случае главный акцент возлагается на процессуальную сторону вопроса и приобретение социально-профессиональных навыков, а усвоение научных знаний оказывается на втором плане. Например, при изучении в рамках биоэтики морально-этических дилемм в современной медицине (методов искусственного оплодотворения, аборта, трансплантологии, медико-генетического консультирования, оказания психиатрической помощи и т. д.) освещается нравственно-теоретическая сторона вопроса, но основной акцент при их изучении ставится на усвоении их правового решения с помощью нормативных документов этического и правового характера. Так, например, проблема аборта и ее разрешение современным российским врачом осуществляется по ст. 56 «Основ законодательства РФ об охране здоровья граждан» [4],



позволяющей врачу произвести данное медицинское вмешательство по просьбе женщины до 12 недель, по социальным – до 22 недель и по медицинским – независимо от срока беременности. Однако у врача есть право на свой свободный выбор. Врач может отказаться на основании статьи 7 «Этического кодекса российского врача» [12] от проведения медицинского вмешательства и перепоручить пациента другому специалисту, если данное вмешательство противоречит нравственным принципам врача.

Специфика междисциплинарных связей в биоэтике также показана нами в статье, освещающей морально-правовые аспекты в вопросе врачебных ошибок, являющейся одной из биоэтических проблем [10].

В связи с постоянно развивающимися и обновляющимися знаниям уровень обучения и цель современного процесса образования могут быть достигнуты только тогда, когда учащиеся смогут применять полученные знания в различных жизненных и профессиональных ситуациях.

Следовательно, реализацией целей современного образования является при-

менение методологии, основанной на использовании межпредметных связей и их интеграции при освоении отдельных дисциплин, которые способны сформировать систематизированное знание, позволяющее получать не только новое, но и рекомбинировать изученное и применять его на практике. Для осуществления новой методологии, по мнению И. Я. Лернера, необходимы следующие условия: наличие вариативности как учебных материалов и подачи объяснения, так и вариативности ответов; строгое контролирование изложения мысли; творческое преобразование предмета на основе его содержания, специфики его генезиса и становления; присутствие эмоционально-ценостного фактора в изучении; воспитание чувства справедливости, терпимости, способность к адекватной самооценке; формирование новой мотивации по поводу имеющихся потребностей и интересов; способности переноса полученных знаний в новые ситуации и видение новой функции уже изученной проблемы; альтернативность мышления; комбинирование известных и нахождение новых способов деятельности [3].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Еремкин, А. И. Система межпредметных связей в высшей школе (Аспект подготовки учителя) / А. И. Еремкин. – Харьков : Вища школа, 1984. – 152 с.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Приложение к Приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sincom.ru>content/reforma/index1.htm>. – Дата обращения: 01.12.2014.
3. Лернер, И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7–11.
4. Основы законодательства РФ об охране здоровья граждан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.PsychePravo.ru>assets/files/laws/fz_5487_1.pdf. – Дата обращения: 01.12.2014.
5. Пешкова, В. Е. Педагогика : курс лекций. Часть 5 / В. Е. Пешкова. – Майкоп : АдыгГУ, 2010. – 288 с.
6. Разумовский, О. С. Структура [Электронный ресурс] / О. С. Разумовский. – Режим доступа: <http://www.chronos.msu.ru>old/nameindex/razumovsky.html>. – Дата обращения: 01.12.2014.
7. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – Москва : Просвещение, 1992. – 542с.
8. Хозин, Г. Системный кризис цивилизации : поиск адекватного решения / Г. Хозин // Будущее Всеобщей и будущее нашей цивилизации. – Москва, 2002. – С. 17–31.
9. Хроменков, П. А. Межнаучная интеграция в педагогике высшей школы : состояние и перспективы / П. А. Хроменков // Наука и школа. – 2006. – № 6. – С. 15–18.
10. Чашина, Ж. В. Междисциплинарный подход в вопросе изучения профессиональных ошибок / Ж. В. Чашина, Е. Н. Чекушкина // Вестник Мордовского университета. – 2014. – № 3. – С. 202–206.
11. Чашина, Ж. В. Синтез интеллекта и нравственности в современном образовании / Ж. В. Чашина // Интеграция образования. – 2014. – № 1 (74). – С. 64–70.

12. Этический кодекс российского врача [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sp1-tmn.ru/content/file...akt...rossiyskogo_vracha.pdf. – Дата обращения: 01.12.2014.

Поступила 03.12.14.

Об авторе:

Чашина Жанна Вячеславовна, доцент кафедры философии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), кандидат философских наук, chashina.j@yandex.ru.

Для цитирования: Чашина, Ж. В. Анализ межпредметных связей в процессе обучения на примере биоэтики / Ж. В. Чашина // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 100–105. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.100

REFERENCES

1. Eremkin A. I. Sistema mezhpredmetnyh svjazej v vysshej shkole [The system of interdisciplinary connections in higher school]. Kharkov, Vishha shkola Publ., 1984, 152 p.
2. Koncepcija modernizacii rossijskogo obrazovanija na period do 2010 g. Prilozhenie k Prikazu Minobrazovanija Rossii ot 11.02.2002 no. 393 [Concept of modernization of Russian education for the period up to 2010. Annex to the Order of the Russian Ministry of 11.02.2002 no. 393]. Available at: <http://www.sinncom.ru/content/reforma/index1.htm>.
3. Lerner I. J. Razvivajushhee obuchenie s didakticheskikh pozicij [Developmental teaching from didactic perspective]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 1996, no. 2, pp. 7–11.
4. Osnovy zakonodatel'stva RF ob ohrane zdorov'ja grazhdan [Fundamentals of legislation on health care]. Available at: http://www.psychepravo.ru/assets/files/laws/fz_5487_1.pdf.
5. Peshkova V. E. Pedagogika: kurs lekcij. Chast' 5 [Pedagogics. Part 5]. Maikop, AdygGU Publ., 2010, 288 p.
6. Razumovskiy O. S. Struktura [Structure]. Available at: <http://www.chronos.msu.ru/old/nameindex/razumovsky.html>.
7. Sorokin P. A. Chelovek. Civilizacija. Obshhestvo [Society, Culture, and Personality]. Moscow, Education Publ., 1992, 542 p.
8. Khozin G. Sistemnyj krizis civilizacii: poisk adekvatnogo reshenija [Systemic crisis of civilization: the search for adequate solutions]. *Buduchee Vselennoy i buduchee nachey civilizacii* [Future of the Universe and the future of our civilization]. Moscow, 2002, pp. 17–31.
9. Khromenkov . A. Mezhnauchnaja integracija v pedagogike vysshej shkoly: sostojanie i perspektivy [Interscientific integration in pedagogy of higher education: current state and prospects]. *Nauka i shkola* [Science and school]. 2006, no. 6, pp. 15–18.
10. Chashina Zh. V., Chekushkina E. N. Mezhdisciplinarnyj podhod v voprose izuchenija professional'nyh oshibok [Interdisciplinary approach to the study of professional errors]. *Vestnik Mordovskogo Universiteta* [Mordovia University Bulletin]. 2014, no. 3, pp. 202–206.
11. Chashina Zh. V. Sintez intellekta i nравственности в современном образовании [Synthesis of intelligence and morality in modern education]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2014, no. 1 (74), pp. 64–70.
12. Jeticheskij kodeks rossijskogo vracha [The Code of Ethics of the Russian doctor]. Available at: http://www.sp1-tmn.ru/content/file/textfiles/norm_akt/eticheskiy_kodeks_rossijskogo_vracha.pdf.

About the author:

Chashina Zhanna Vyacheslavovna, associate professor of Philosophy chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya Str., Saransk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in philosophical sciences, chashina.j@yandex.ru

For citation: Chashina Zh. V. Analiz mezhpredmetnyh svjazej v processe obuchenija na primere biojetiki [Analysis of interdisciplinary relations in teaching bioethics]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 100–105. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.100



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ОПЕРАТИВНО-БОЕВУЮ ПОДГОТОВКУ В ТЕРРИТОРИАЛЬНЫХ ОРГАНАХ МВД РОССИИ

*E. I. Троян (Тюменский институт повышения квалификации сотрудников
МВД России, г. Тюмень, Россия)*

Статья посвящена проблеме обучения кадров, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку сотрудников органов внутренних дел территориальных органов МВД России (за исключением сотрудников специальных подразделений). В процессе оперативно-боевой подготовки в образовательных учреждениях и территориальных органах происходит обучение действиям в типовых ситуациях несения службы. На данных занятиях сотрудники приобретают навыки правомерного применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Сотрудники также учатся тактике действий в критических ситуациях служебной деятельности, требующих незамедлительного применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. В настоящее время недостаточно исследованным остается вопрос о выявлении и использовании эффективных методов как для подготовки сотрудников к действиям в типовых ситуациях несения службы, так и кадров, осуществляющих эту педагогическую деятельность. Автор предлагает использовать метод деловой игры для формирования у сотрудников навыков обучения к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия для выполнения профессиональных задач в типовых ситуациях служебной деятельности. Сущность использования метода деловой игры состоит в том, что сотрудникам необходимо разработать и апробировать варианты конкретных типовых ситуаций несения службы – «Кейсов»; выбрать методы, средства и формы, актуальные для проведения занятий с сотрудниками органов внутренних дел территориальных органов МВД России по действиям в данных ситуациях. Для применения метода деловой игры были использованы темы, в которых моделируются действия сотрудников при попытке завладения огнестрельным оружием, транспортным средством полиции; задержании лица, оказывавшего вооруженное сопротивление; отражении группового или вооруженного нападения на здания; пресечении побега из мест содержания под стражей.

Ключевые слова: оперативно-боевая подготовка сотрудников ОВД; полиция; типовые ситуации служебной деятельности; деловая игра; метод конкретных ситуаций; кейсы; применение физической силы.

USE OF BUSINESS GAMES FOR TEACHING SPECIALISTS WHO PROVIDE OPERATIONAL AND MILITARY TRAINING IN TERRITORIAL BODIES OF THE MINISTRY OF INTERIOR AFFAIRS OF RUSSIAN FEDERATION

*E. I. Troyan (Tyumen Advanced Training Institute of the Russian
Ministry of Internal Affairs, Tyumen, Russia)*

The paper explores the problem of teaching specialists who provide operational and combat training of staff employed by territorial bodies of the RF Ministry of Interior Affairs (except for members of special units). During the operational military training at educational institutions and territorial authorities learners are taught how to act in typical situations of duty. At these sessions, employees acquire the skills of legitimate use of physical force, special means and firearms. Employees also learn the tactics of action in critical situations of service activity requiring immediate use of physical force, special means and firearms. The issue of identification and use of effective methods of training police officers to operate in typical situations of military service and staff implementing this pedagogical activity has not been investigated enough yet. The author proposes to use the method of a business game for furthering skills of police officers in using physical force, special means and firearms, to perform professional tasks in typical situations of duty. The essence of the method of business game is that police officers are required to develop and test options for a particular model situations of service – case studies; to choose and test methods, means and forms relevant to the study actions of employees of Interior bodies of territorial bodies of the Interior Ministry of Russia in these situations. To apply the business method were used themes which simulate actions of police officers when attempting to seize firearms, vehicle of the police during the detention of a person providing armed resistance; when dealing with a group or armed attack on a building; to prevent the escape from custody.

Keywords: operational and combat training of enforcement officers; police; situational model; performance of the business game; method of specific situations; cases; use of physical force.

© Троян Е. И., 2015

В современных условиях служебной деятельности сотрудник должен быть готов к действиям в различных конфликтных ситуациях, опасных для жизни обстоятельствах, связанных с активным физическим сопротивлением и применением оружия профессионально подготовленных криминальных элементов. Среди основных видов профессиональной деятельности полиции достаточно актуальным для исследования является образовательный процесс повышения квалификации кадров, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку сотрудников органов внутренних дел территориальных органов МВД России (за исключением сотрудников специальных подразделений). В частности, недостаточно изученным остается вопрос о выявлении и использовании эффективных методов подготовки сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России (за исключением сотрудников специальных подразделений).

В Тюменском институте повышения квалификации сотрудников МВД России проводится исследование с целью выявления особенностей и обоснования необходимости использования деловой игры для подготовки кадров, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку сотрудников органов внутренних дел территориальных органов МВД России, к обучению действиям полицейских в типовых ситуациях несения службы. Главным является предположение, что активное использование метода деловой игры в процессе подготовки кадров, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России, способствует эффективному формированию навыков использования метода конкретных ситуаций для обучения сотрудников действиям в типовых ситуациях несения службы.

Цель исследования достигается путем решения следующих задач:

- анализ научно-методической литературы и нормативно-правовых документов;
- выявление изменения уровня подготовленности сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку

в территориальных органах МВД России, к обучению действиям в типовых ситуациях служебной деятельности;

– разработка методики использования деловой игры для оптимизации процесса подготовки сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России, к обучению действиям в типовых ситуациях служебной деятельности.

Для решения задач используются специально подобранные методы исследования: анализ и обобщение литературных источников по теме исследования; моделирование типовых ситуаций служебной деятельности; педагогический эксперимент; методы экспертной оценки и математической статистики; тестирование [7].

В результате анализа научно-методической литературы и нормативно-правовых документов выявлена возможность использования метода деловой игры для подготовки сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России, к обучению действиям в типовых ситуациях служебной деятельности.

Сущность использования метода деловой игры состоит в том, что сотрудникам необходимо разработать и апробировать варианты конкретных типовых ситуаций несения службы – «Кейсов»; выбрать и апробировать методы, средства и формы, актуальные для проведения занятий с сотрудниками органов внутренних дел территориальных органов МВД России по действиям в данных ситуациях.

Метод деловой игры достаточно давно используется в образовательном процессе [2; 8; 10]. Деловая игра является одним из методов активного обучения [6; 9]. Ее применяют для формирования юридически грамотного применения сотрудниками физической силы, специальных средств и приемов самообороны. Использование деловой игры предполагает разыгрывание ситуации «в ролях» [1]. Для этого используется метод конкретных ситуаций – «Кейсов». Конкретная ситуация должна имитировать реальную ситуацию из опыта практической деятельности сотрудников или искусственно созданную

ситуацию, воссоздающую типовые ситуации несения службы [3]. В данном контексте важно, чтобы данная создаваемая ситуация требовала от сотрудников высокого уровня юридически грамотного владения навыками применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия для выполнения профессиональных задач в стандартных и нестандартных ситуациях служебной деятельности, в том числе ситуациях риска [6].

Для использования деловой игры в образовательном процессе формирования у сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России, практических навыков были использованы следующие темы:

- 1) обучение сотрудников защите другого лица либо себя от посягательства, если это посягательство сопряжено с насилием, опасным для жизни или здоровья, с использованием метода конкретных ситуаций (кейсов);
- 2) обучение сотрудников действиям при попытке завладения огнестрельным оружием, транспортным средством полиции, специальной и боевой техникой, состоящими на вооружении (обеспечении) полиции, с использованием метода конкретных ситуаций (кейсов);
- 3) обучение сотрудников приемам задержания лица, оказывающего вооруженное сопротивление, а также лица, отказывающегося выполнить законное требование о сдаче находящихся при нем оружия, боеприпасов, взрывчатых веществ, взрывных устройств, ядовитых или радиоактивных веществ, с использованием метода конкретных ситуаций (кейсов);
- 4) обучение сотрудников способам отражения группового или вооруженного нападения на здания, помещения, сооружения и иные объекты государственных и муниципальных органов, общественных объединений, организаций и граждан с помощью метода конкретных ситуаций (кейсов) [4];
- 5) обучение сотрудников способам пресечения побега из мест содержания под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений или побега из-под конвоя лиц, задержанных по подозрению в совершении преступления,

в отношении которых применена мера пресечения в виде заключения под стражу; осужденных к лишению свободы, а также для пресечения попытки насильтственного освобождения указанных лиц с использованием метода конкретных ситуаций [5].

Исследования о влиянии использования метода деловых игр для подготовки сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России и проходящих курсы повышения квалификации в Тюменском институте повышения квалификации сотрудников МВД России, проводятся в институте с 2013 г. [4]. На данном этапе исследования проведен анализ актуальной педагогической литературы и нормативно-правовых актов, сформулированы объект, предмет, гипотеза исследования, определены цель и задачи, подобраны методы исследования, определены в целом критерии оценки уровня профессиональной подготовленности сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России. Также на данном этапе разработана методика использования деловой игры для оптимизации процесса повышения квалификации данной категории слушателей.

Исходя из собранного теоретического и практического материала, подготовлен и проведен пробный пилотажный педагогический эксперимент с целью выявления эффективности использования комплекса деловых игр для оптимизации процесса подготовки сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России, к обучению сотрудников действиям в типовых ситуациях служебной деятельности, направленных на формирование навыков пресечения противоправных действий с применением физической силы. В начале и в конце периода обучения по программе повышения квалификации проводилось тестирования с целью определения уровня профессиональной подготовленности сотрудников к использованию метода деловой игры в образовательном процессе оперативно-боевой подготовки сотрудников в территориальных органах МВД России.

Результаты тестирования позволяют утверждать, что представители экспериментальной группы продемонстрировали более высокий уровень владения навыками использования метода деловой игры (12,2 %), чем представители контрольной группы.

Следовательно, метод деловой игры способствует эффективному формированию навыков использования метода конкретных ситуаций для обучения сотрудников действиям в типовых ситуациях несения службы в процессе оперативно-боевой подготовки в территориальных органах МВД России. Анализ пилотного эксперимента позволяет обобщить экспериментальные данные, скорректировать гипотезу и методику проведения основного эксперимента.

В дальнейшем для определения уровня подготовленности сотрудников, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку

в территориальных органах МВД России, следует разработать и обосновать компетенции, необходимые для их профессиональной деятельности; выделить критерии эффективности формирования этих компетенций; а также определить методы оценки подготовленности кадров, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку сотрудников в территориальных органах МВД России.

Таким образом, использование деловой игры для подготовки кадров, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку сотрудников органов внутренних дел территориальных органов МВД России, к обучению действиям полицейских в типовых ситуациях несения службы позволяет оптимизировать весь учебно-тренировочный процесс повышения квалификации сотрудников данной категории обучения в образовательных организациях МВД России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе : учебное пособие / сост. Т. Г. Мухина. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. Горбатова, М. К. Методики преподавания в высшей школе : учебное пособие / М. К. Горбатова, М. А. Назипова. – Нижний Новгород : ННГУ, 2012. – 53 с.
3. Громкова, М. Т. Андрогогика : теория и практика образования взрослых : учебное пособие / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 495 с.
4. Гусев, А. А. Совершенствование подготовки сотрудников ОВД к упреждающим действиям при защите от ударов правонарушителя [Электронный ресурс] / А. А. Гусев // Современные научные исследования. – 2014. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/55002.htm>.
5. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» (в ред. Федерального закона от 25 июня 2012 г. № 88-ФЗ) // Российская газета. – 2011. – 8, 10 февраля.
6. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение : учебное пособие / А. П. Панфилова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
7. Рузавин, Г. И. Методология научного познания : учебное пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. – 287 с.
8. Ситаров, В. А. Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров / В. А. Ситаров. – Москва : Изд-во Юрайт, 2014. – 447 с.
9. Смолкин, А. М. Методы активного обучения : научно-методическое пособие. – Москва : Высшая школа, 1991. – 176 с.
10. Федорова, Л. И. Игра : дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем / Л. И. Федорова. – Москва : ФОРУМ, 2015. – 176 с.

Поступила 19.10.14.

Об авторе:

Троян Евгений Иванович, доцент кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел ФГКОУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России» (Россия, г. Тюмень, ул. Амурская, д. 75), кандидат педагогических наук, troyan_evgenii@mail.ru



Для цитирования: Троян, Е. И. Использование деловой игры для обучения специалистов, обеспечивающих оперативно-боевую подготовку в территориальных органах МВД России / Е. И. Троян // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 106–110. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.106

REFERENCES

1. Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tehnologii (formy provedenija zanjetij) v vysshej shkole [Active and interactive learning technologies (in the form of a lesson) graduate school]. N. Novgorod, NNGASU Publ., 2013, 97 p.
2. Gorbatova M. K., Nasibova M. A. Metodiki prepodavaniya v vysshej shkole [Teaching methods in higher education]. N. Novgorod, Nizhny Novgorod State University Publ., 2012, 53 p.
3. Gromkova M. T. Androgogika: teorija i praktika obrazovanija vzroslyh: uchebnoe posobie [Androgogical: theory and practice of adult education]. Moskow, JuNITI-DANA Publ., 2013, 495 p.
4. Gusev A. A. Sovershenstvovanie podgotovki sotrudnikov OVD k uprezhdajushhim dejstvijam pri zashhite ot udarov pravonarushitelja [Improvement in training of police officers for proactive action against offender's impact]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya. Vypusk 2* [Modern research. Issue 2]. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/55002.htm>.
5. O policii: federal'nyj zakon ot 7 fevralja 2011 g. no. 3-FZ (p. 6 st. 9): v red. Federal'nogo zakona ot 25 iyunja 2012 g. no. 88-FZ [On the police: the Federal law of February 7, 2011 no. 3-FZ (p. 6 art. 9): as amended by Federal law dated 25 June 2012 no. 88-FZ]. *Rossijskaja Gazeta* [Russian newspaper]. 2011, February 10.
6. Panfilova A. P. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: aktivnoe obuchenie [Innovative pedagogical technologies: Active training]. Moskow, Akademija Publ., 2009, 192 p.
7. Ruzavin G. I. Metodologija nauchnogo poznaniija [Methodology scientific knowledge]. Moskow, JuNITI-DANA Publ., 2013, 287 p.
8. Sitarov V. A. Teorija obuchenija. Teorija i praktika [Learning Theory. Theory and practice]. Moskow, Jurajt Publ., 2014, 447 p.
9. Smolkin A. M. Metody aktivnogo obuchenija: Nauch. -metod. posobie [Methods of active learning: coursebook]. Moscow, Higher School Publ., 1991, 176 p.
10. Fedorova L. I. Igra: didakticheskaja, rolevaja, delovaja. Reshenie uchebnyh i professional'nyh problem [Game: didactic, role, business. The solution of educational and professional issues]. Moscow, FORUM Publ., 2015, 176 p.

About the author:

Troyan Evgeny Ivanovich, associate professor of Physical Training of Employees of Internal Affairs Bodies chair, Tyumen Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (75, Amurskaja Str., Tyumen, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in pedagogical sciences, troyan_evgenii@mail.ru

For citation: Troyan E. I. Ispol'zovanie delovoj igry dlja obuchenija specialistov, obespechivajushhih operativno-boevuju podgotovku v territorial'nyh organah MVD Rossii [Use of business games for teaching specialists who provide operational and military training in territorial bodies of the Ministry of interior affairs of Russian Federation]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 106–110. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.106

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 001.2:37:001.8

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.111

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ

*E. I. Снопкова (Могилевский государственный университет
им. А. А. Кулешова, г. Могилев, Республика Беларусь)*

В статье обосновывается актуальность междисциплинарного подхода в педагогической науке, который рассматривается как выражение современного постнеклассического этапа развития познавательной деятельности и ответом на вызовы современной социокультурной и познавательной ситуации. Авторское понимание междисциплинарности соотносится с обоснованием необходимости конфигурирования типов знания и норм исследовательской деятельности естественно-научной, гуманитарной и технологической рациональности в педагогическом исследовании для решения проблемы демаркации объективного и субъективного в педагогике, а значит повышения качества и результативности исследовательской практики. Актуализируется проблема формирования объекта педагогического исследования как синтеза разных предметных проекций с целью достижения онтологической целостности знаний о педагогической реальности, интеграции образцов естественно-научного и гуманитарного мышления, обеспечения адекватности и научной достоверности результатов исследования, а также более точного прогнозирования изменений сферы образования. Конфигуративные научные обоснования рассматриваются автором как важные, актуальные и нерешенные проблемы в области методологии педагогики.

Таким образом, современная методология научного поиска может обеспечивать педагогическому исследованию возможности понятийного синтеза в соответствии с его целями и задачами и выступать как междисциплинарная методология. Педагогика начала активно использовать терминологику междисциплинарности, ее различные контексты как объективные проявления современной науки, однако разработка и становление междисциплинарного подхода как фундаментальной нормы исследовательского поиска со своим методологическим, теоретическим и технологическим обеспечением, с нашей точки зрения, выступает актуальной научноведческой проблемой и напрямую связана с проблемой развития методологической культуры субъектов научно-исследовательской деятельности в области образования. Междисциплинарный подход как инструментарий исследовательского поиска может обеспечить реальную внутринаучную рефлексию и методологический диалог при сохранении целостности педагогической науки как самостоятельной дисциплины, обладающей собственными средствами и механизмами развития.

Ключевые слова: междисциплинарный подход; методология педагогики; методологическая культура исследователя; интеграция естественно-научной и гуманитарной моделей познания; конфигурирование типов знания; конфигуративное исследование.

THE TOPICALITY OF AN INTERDISCIPLINARY APPROACH IN PEDAGOGICAL RESEARCH: SCIENTIFIC RATIONALE

E. I. Snopkova (A. Kuleshov Mogilev State University, Mogilev, Republic of Belarus)

The article explains the relevance of an interdisciplinary approach in pedagogical science, which is regarded as an expression of modern postnonclassical stage of development of cognitive activity and response to the challenges of contemporary socio-cultural and cognitive situations. The author's understanding of interdisciplinarity is related to the rationale for configuring types of knowledge and norms of natural science research, humanitarian and technological rationality in educational research to solve the problem of demarcation of the objective and subjective in pedagogy, and thus improve the quality and effectiveness of research practices. The article considers problem of forming the object of pedagogical research as a synthesis of different subject projections in order to achieve the ontological integrity of knowledge about educational reality, integration of science and human samples thought to ensure adequacy and reliability of results of scientific research, as well as to more accurately predict changes in the sphere of education. Configurational scientific studies are considered by the author as important, relevant and unsolved problems in the methodology of teaching.

Thus, the current methodology of scientific research can provide pedagogical research opportunities with conceptual synthesis in accordance with its goals and objectives and to act as an interdisciplinary methodology. Pedagogy actively began to use the concepts of interdisciplinarity, its various contexts as objective manifestations of modern science, but the development and establishment of an interdisciplinary approach as the fundamental

© Снопкова Е. И., 2015

norms of research with its methodological, theoretical and technological support, from the author's point of view, act as an actual problem and directly related to the problem of development of methodological culture subjects of research activities in the field of education. Interdisciplinary approach as a research tool search can provide real intrascientific reflection and methodological dialogue, while maintaining the integrity of the teaching of science as an independent discipline, with its own means and mechanisms of development.

Keywords: interdisciplinary approach; methodology of pedagogy; methodological culture of researcher; integration of sciences and the humanities models of cognition; configuring the types of knowledge and research standards.

Активизация методологического поиска в педагогике как научной дисциплине является своеобразным ответом на вызовы современной социокультурной и познавательной ситуаций. Объективный фундамент необходимости пересмотра некоторых постулатов классической педагогики обусловлен новым этапом развития науки, влиянием постнеклассической философии и методологии науки на исследовательские программы, процесс и результаты научного поиска в области педагогической реальности.

Методологическое обеспечение педагогических исследований развивается в направлении перехода от мононаучных обоснований к полинаучным, дополнения естественно-научного идеала познания гуманитарной моделью, дальнейшей разработкой категориального аппарата педагогики с учетом современного этапа развития постнеклассического научного знания, активизацией научоведческих исследований. «Осознание научным педагогическим сообществом тенденций совершенствования типов рациональности, а также моделей и закономерностей развития педагогической науки позволит повысить продуктивность исследовательской практики, осуществлять более адекватное описание, аргументированное объяснение и точное прогнозирование изменений педагогической реальности» [7, с. 75]. С нашей точки зрения, раскрытие факторов, детерминирующих необходимость междисциплинарного подхода и конфигуративных научных обоснований в современных педагогических исследованиях, разработка онтологических, методологических и аксиологических оснований междисциплинарного синтеза в рамках целостного педагогического исследования выступают важными, актуальными и нерешенными проблемами в области методологии педагогики.

Актуальность фундаментальных исследований в направлении переосмысления методологических подходов, релевантных современной ситуации в науке и практике отмечается многими исследователями [3; 12; 13]. В текстах, посвященных анализу качества педагогических исследований, указывается на слабость методологических обоснований; рядоположенность, избыточность и нереализованность заявленных в диссертационных работах методологических подходов и принципов; неумение разработать методологическую программу и подобрать и/или сконструировать соответствующий инструментарий исследования, неумение выстроить на основе имеющихся знаний целостную картину изучаемой педагогической реальности и др. [3; 7; 12; 13], что подтверждает актуальность методологических и научоведческих исследований и тиражирования их результатов в практику подготовки кадров высшей научной квалификации. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, методология выступает практикой интеллектуальной деятельности, определяющей рост научного потенциала и конкретных знаний, однако «новые мировоззренческие позиции и методологические подходы, общезначимые и эффективные в различных сферах знаний, выступающие как крупные достижения научной мысли и реально действенные в качестве средств познания, зачастую плохо осваиваются многими диссидентами...» [12, с. 5], что актуализирует проблему методологической культуры и методологического обеспечения научно-исследовательской деятельности в образовании.

Осуществляя научное обоснование актуальности проблемы междисциплинарности, мы акцентируем внимание на таком ее аспекте, как выражение структурной особенности науки. Оставляя за

рамками данной статьи анализ различных подходов к пониманию категории междисциплинарности, попытаемся очертить проблемное поле междисциплинарного подхода в педагогике как круг проблем, решаемых внутри педагогической науки с целью преодоления системы методологических ограничений, мешающих ее развитию в соответствии с динамикой науки в истории развития человеческого общества и культуры, изменчивостью норм, стратегий, критериев, программ исследовательской деятельности. Наше понимание междисциплинарности соотносится с обоснованием необходимости конфигурирования типов знания и норм исследовательской деятельности различных научных дисциплин в педагогическом исследовании, удерживая и сохраняя методологическую и теоретическую целостность педагогической науки, а также ее интегративный характер по отношению к другим дисциплинам, исследующим сферу образования и включенные в нее институты, процессы и среды. Качественно различные дисциплинарные типы знания и познания могут синтезироваться в педагогической науке как отражение всех идеалов научного познания: естественнонаучного, гуманитарного и технологического для решения проблемы «демаркации науки и метафизики, объективного и субъективного в педагогике...» [13, с. 22].

Э. М. Мирским выделено 3 вида проблем, которые решаются в процессе междисциплинарных исследований:

- методологическая (формирование объекта исследования в разных предметных проекциях);
- организационная (создание сети коммуникаций представителей разных научных дисциплин);
- информационная (передача прикладных результатов междисциплинарного исследования в практику принятия решений и их технологического воплощения, а также передача собственно научных результатов для экспертизы в системы дисциплинарного знания).

Таким образом, характеризуя актуальность и сущность междисциплинарности как следствие развития педагогики, при-

ведшее к необходимости поиска новых подходов с целью повышения качества и результативности исследовательской деятельности, мы актуализируем проблему синтеза разных моделей научной рациональности как формирование объекта исследования в разных предметных проекциях с целью достижения онтологической целостности знаний о педагогической реальности. Отказ от стремления к единому методологическому обоснованию исследования и единому пониманию истинности результатов познавательной деятельности, введение и аргументация контекстных условий использования научных подходов и их теоретической и методической базы, использование методов естественных, гуманитарных и технических наук и есть проявление особенностей постнеклассического этапа развития современной науки [8; 9].

Важнейшая предпосылка междисциплинарного подхода в педагогике связана с особенностями исследуемой объективной реальности, которая выражается в комплексности изучаемых процессов и явлений или точнее комплексности «минимального удовлетворительного изображения» исследуемого явления в предмете исследования [5]. Образовательные институты, процессы и среды как векторы, задающие пространство объективной педагогической действительности, содержательно объективируют такую характеристику как комплексность педагогических объектов изучения. Комплексность исследуемых явлений детерминирует междисциплинарные синтетические исследования, в которых объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания с целью получения целостного знания о феноменах педагогической реальности.

Этапы генезиса науки в истории развития человеческого общества и однотипные типы научной рациональности (классическая, неклассическая и постнеклассическая) были выделены В. С. Степиным, который не раз отмечал, что все они в современной науке взаимодействуют, не отменяя друг друга [10; 11].

Важнейшей особенностью постнеклассического типа научной рациональности, формирующейся с конца XX в., выступает интеграция естественных, технических и социально-гуманитарных дисциплин, а также их методологических исследовательских программ. Педагогика является полипарадигматической наукой (по другой интерпретации сформировалась полифоническая парадигма (О. Г. Прикот) современной педагогики), что определяет характер педагогического исследования как «мультисследования» (В. М. Розин) и может выражаться, с нашей точки зрения, в синхронистическом плюрализме естественно-научного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности, что актуализирует проблему конфигуративных моделей исследовательской практики. Конфигуратор (термин Г. П. Щедровицкого) есть изображение объекта исследования, создаваемое в целях синтеза знаний. Такие конфигураторы могут обретать форму структурных моделей, план-карт, блок-схем как проектов синтетических исследований, которые и позволяют получать собственно теоретические знания, синтезирующие набор исходных разрозненных знаний об объекте [14, с. 663]. В К-моделях (моделях-конфигураторах) результаты исследования как будущие знания могут быть сняты в проекции естественно-научного, гуманитарного и технологического типов научного познания.

Методология педагогики обладает некоторыми образцами конфигурирования знаний на междисциплинарной основе, к которым, с нашей точки зрения, можно отнести «аксонометрическую модель» А. А. Арламова [2], разнообразные синергетические модели конкретных педагогических объектов, построение системных объектов исследования (что не конгруэнтно исследованию объектов как систем, например, эшелонированное системное изображение человеческого опыта как основы междисциплинарного построения содержания образования [15]) и др. Однако вопрос об интеграции образцов естественно-научного и гуманитарного мышления, как отмечено Е. В. Бережно-

вой, «в познании педагогических явлений остается открытым и поэтому заслуживает внимания специалистов по методологии педагогики» [1, с. 100].

Междисциплинарный подход как комплексная методологическая норма исследовательской практики изменяет гносеологическую оппозицию «субъект – объект» на эпистемологическую оппозицию «знание – объект». В ситуации, когда выработано много научной информации и она, зачастую, рассыпана по изолированным фрагментам (порой даже в рамках одной научной дисциплины), необходим ключ для ее синтеза или интеграции, который может дать междисциплинарный подход, что также выступает фактором, подтверждающим его актуальность.

Синтетическое междисциплинарное исследование обозначает проблему различия объекта изучения и его дисциплинарных предметных проекций, которые интегрируются теоретическими средствами педагогической науки. Ведь реальный объект «задается как то, что существует само по себе, осваивается практикой, может исследоваться в науке и фиксируется с помощью знаний, но при этом всегда остается более богатым, чем любая сумма полученных к этому историческому моменту знаний, и открывает неисчерпаемое множество возможностей для новых направлений анализа [14, с. 641].

Актуализацию междисциплинарного подхода можно разворачивать и в направлении дискурса о языке педагогики. Одним из путей депроблематизации внутринаучной неоднозначности понятий, с нашей точки зрения, выступает использование междисциплинарных конфигуративных исследовательских моделей, задающих и обосновывающих разные понятийно-содержательные контексты и способы их дефиниции. Учет требования семантической определенности является одним из способов описания критерия актуальности педагогического исследования наряду с адекватностью и конструктивностью [4]. Понимание и определение контекстных условий как разных типов научной рациональности в процессе разработки научных понятий

позволяет, с одной стороны, добиваться однозначности в трактовке понятийного аппарата, исходя из методологических и научных установок естественных, гуманитарных или технических наук, с другой стороны, обеспечивает реальную полипарадигмальность научного поиска и синтеза методологических и методических идеалов и нормативов разных дисциплин в педагогическом исследовании. Кроме того, междисциплинарный подход может выступить одним из методологических образцов адекватности, конструктивности и семантической определенности научного поиска и его результатов.

Анализируя состояние междисциплинарности в современной науке, Э. М. Мирский отмечает экстенсивное освоение ее содержания, при расширении экспозиции «глубина изучения и понимания проблематики почти не увеличивается» [6, с. 14]. Такая ситуация приводит к тому, что изучение междисциплинарных исследований также развивается «как междисциплинарная отрасль знания, что ... не способствует ее коммуникативному и предметному объединению [6, с. 15]. Педагогика начала активно использовать и саму терминологику междисциплинарности и ее различные контексты как объективные проявления современной науки. Однако разработка и становление междисциплинарного подхода как исследовательского со своим методологическим, теоретическим и технологическим обеспечением выступает актуальной научноведческой проблемой в области педагогики. Междисциплинарный подход как инструментарий в широком смысле исследовательского поиска может обеспечить реальный методологический диалог и внутринаучную рефлексию при сохранении целостности педагогической науки как самостоятельной дисциплины,

обладающей собственными средствами и механизмами развития и воспроизведения.

Таким образом, в заключении можно сделать некоторые резюмирующие выводы нашего понимания актуальности междисциплинарного подхода как нормы исследовательского поиска в области педагогики:

– внутридисциплинарные процессы в педагогике за прошедшие столетия с момента ее дифференциации наряду с другими науками нового времени привели к сложной структурной иерархированности педагогического знания, в связи с чем мы выделяем важность и актуальность научноведческой проблематики как своеобразного механизма саморегулирования и саморазвития педагогической науки;

– междисциплинарный подход в педагогике может быть выражением структурной особенности науки и следствием ее развития, которое и привело к необходимости поиска новых подходов с целью повышения качества и результативности научной деятельности;

– общий смысл междисциплинарности как исследовательского подхода может быть выражен процессами и процедурами схематизации объекта исследования в разных предметных проекциях и синтеза и/или конфигурирования знаний с помощью теоретических средств педагогики (что выступает одним из направлений решения проблемы «психологизации» или «социологизации» педагогики и повышения уровня ее научного статуса);

– такая специфическая особенность современной постнеклассической науки как интеграция естественных, социально-гуманитарных и технических дисциплин может выражаться в интеграции их идеалов и норм научного познания на междисциплинарной основе в педагогическом исследовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арламов, А. А. Проблемы методологии педагогики : постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
2. Арламов, А. А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании (универсализация и отношение компенсаторности) / А. А. Арламов // Известия ВГПУ. – 2009. – № 9. – С. 14–18.



3. Бондаревская, Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 3–13.
4. Междисциплинарные исследования в педагогике / под ред. В. М. Полонского. – Москва : Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. – 229 с.
5. Мирский, Э. М. Междисциплинарные исследования в современной науке / Э. М. Мирский. – Москва : ИНИОН, 1978. – 57 с.
6. Мирский, Э. М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки / Э. М. Мирский. – Москва : Наука, 1980. – 304 с.
7. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях : учебное пособие / П. Д. Кухарчик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2005. – 141 с.
8. Снопкова, Е. И. Междисциплинарный подход в педагогических исследованиях как выражение постнеклассического типа научной рациональности / Е. И. Снопкова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. – 2013. – № 2. – С. 18–24.
9. Снопкова, Е. И. Междисциплинарный синтез в современном педагогическом исследовании : актуализация проблемы / Е. И. Снопкова // Научный диалог. – 2014. – № 6 (30). – С. 82–92.
10. Степин, В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / В. С. Степин // Вопросы философии. – 1989. – № 10. – С. 3–18.
11. Степин, В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В. С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – № 8. – С. 5–17.
12. Фельдштейн, Д. И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 3–21.
13. Цыркун, И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И. И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С. 16–24.
14. Щедровицкий, Г. П. Синтез знаний : проблемы и методы / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – Москва : Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 634–666.
15. Yantsch, E. Inter i transdisciplinary university : a system approach to education and innovation / E. Yantsch. // Policy sciences. – 1970. – No. 4. – P. 403–428.

Поступила 24.09.14.

Об авторе:

Снопкова Елена Ивановна, заведующий кафедрой педагогики Учреждения образования «Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова» (Республика Беларусь, г. Могилев, ул. Космонавтов, д. 1), кандидат педагогических наук, elenasnopkova@mail.ru

Для цитирования: Снопкова, Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование / Е. И. Снопкова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 111–117. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.111

REFERENCES

1. Arlamov A. A. Problemy metodologii pedagogiki: postneklassicheskiy period [Problems of methodology of pedagogics: postnonclassical period]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2008, no. 5, pp. 98–104.
2. Arlamov A. A. Celostnost' metodologicheskikh podhodov v pedagogicheskem issledovanii (universalizacija i otoshenie kompensatornosti) [Integrity of methodological approaches in a pedagogical research (universalisation and the relation of compensationality)]. *Izvestija VGPU* [Newsletter of VGPU]. 2009, no. 9, pp. 14–18.
3. Bondarevskaya E. V. Gumanitarnaja metodologija nauki o vospitanii [Humanitarian methodology of the education science]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2012, no. 7, pp. 3–13.
4. Mezhdisciplinarnye issledovaniya v pedagogike [Interdisciplinary studies in pedagogy], ed. by V. M. Polonskij. Moscow, Institute of theoretical pedagogics and international research in education RAO Publ., 1994, 229 p.
5. Mirskiy E. M. Mezhdisciplinarnye issledovaniya v sovremennoj naуke [Interdisciplinary research in modern science]. Moscow, INION Publ., 1978, 57 p.
6. Mirskiy E. M. Mezhdisciplinarnye issledovaniya i disciplinarnaja organizacija nauki [Interdisciplinary research and disciplinary organization of science]. Moscow, Nauka Publ., 1980, 304 p.
7. Ontologicheskie i metodologicheskie osnovy razvitiya pedagogicheskoy nauki v sovremennyh uslovijah: ucheb. posobie [Ontological and methodological foundations for the development of pedagogical science in modern conditions: coursebook], ed. by P. D. Kukharchik et al. Minsk, BGPU Publ., 2005, 141 p.

8. Snopkova E. I. Mezhdisciplinarnyj podhod v pedagogicheskikh issledovanijah kak vyrazhenie postneklassicheskogo tipa nauchnoj racional'nosti [Interdisciplinary approach in educational research as an expression of postnonclassical type of scientific rationality]. *Vesnik Magiljoýskaga dzjarzhaýnaga ýniversitjeta imeni A. A. Kuljashova* [Bulletin of A. A. Kuljashov Mogiliov State University]. 2013, no. 2, pp. 18–24.
9. Snopkova E. I. Mezhdisciplinarnyj sintez v sovremennom pedagogicheskem issledovanii: aktualizacija problemy [Interdisciplinary synthesis in modern pedagogical research: revisiting the problem]. *Nauchnyj dialog* [Scientific Dialog]. 2014, no. 6 (30), pp. 82–92.
10. Stepin V. S. Nauchnoe poznanie i cennosti tehnogennoj civilizacii [Scientific perception and values of industrial civilization]. *Voprosy filosofii* [Issues of Philosophy]. 1989, no. 10, pp. 3–18.
11. Stepin V. S. Samorazvivajushhiesja sistemy i postneklassicheskaja racional'nost' [Self-developing systems and postnonclassical rationality]. *Voprosy filosofii* [Issues of Philosophy]. 2003, no. 8, pp. 5–17.
12. Feldshteyn D. I. Psihologo-pedagogicheskie dissertacionnye issledovanija v sisteme organizacii sovremennoy nauchnyh znanij [Psychologo-educational theses in the organization of modern scientific knowledge]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2011, no. 5, pp. 3–21.
13. Tsyrkun I. I. Nereshennye problemy i strategii razvitiya pedagogicheskoy nauki [Unsolved problems and strategies of pedagogy]. *Adukacyja i vyhavanne*. 2011, no. 8, pp. 16–24.
14. Shchedrovickiy G. P. Sintez znanij: problemy i metody. Izbrannye trudy [Synthesis of knowledge: problems and methods. Selected Works]. Moscow, Shk. Kul't. Polit. Publ., 1995, pp. 634–666.
15. Yantsch E. Inter i transdisciplinary university: a system approach to education and innovation. *Policy sciences*. Amsterdam, New York. 1970, vol. 1, no. 4, p. 403–428.

About the author:

Snopkova Elena Ivanovna, head of Pedagogy chair of Mogilev State A. Kuleshov University (1, Kosmonavtov Str., Mogilev, Republic of Belarus), Candidate of sciences (PhD) degree holder in pedagogical sciences, elenasnopkova@mail.ru

For citation: Snopkova E. I. Aktual'nost' mezhdisciplinarnogo podhoda v pedagogicheskikh issledovanijah: nauchnoe obosnovanie [The topicality of an interdisciplinary approach in pedagogical research: scientific rationale]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 111–117. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.111



ЗНАЧЕНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В. П. Андронов, М. С. Ионова (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия)

В статье рассмотрена проблема развития прогностических способностей старшеклассников как условие их профессионального самоопределения. Представлены результаты анализа психологической литературы по проблеме прогностических способностей. Сделан вывод о ее недостаточной разработанности. В качестве одного из открытых указывается вопрос развития прогностических способностей у старшеклассников как необходимого условия выбора будущей профессии. Отмечена значимость профессионального самоопределения в юношеском возрасте и отсутствие у молодых людей умения четко выстраивать проекты, планы, прогнозы. Подчеркнута недостаточность осознания старшеклассниками своих способностей и возможностей, необходимых при самоопределении в профессиональной сфере. В этой связи поднимается проблема психологического содействия личности на этапе профессионального самоопределения (в рамках деятельности специальных профориентационных центров на базе вузов). Указано наличие технологий работы психолога со студентами (людьми, уже выбравшими ту или иную профессию и обучающимися в вузе), а не со старшеклассниками, планирующими поступать в вуз. Отмечается, что именно на этом этапе жизненного пути человек, оказавшийся без помощи специалиста, может легко ошибиться с выбором профессии. Неправильный выбор влечет за собой дополнительные сложности на этапе адаптации студентов к обучению в вузе. В подтверждение этого приводятся результаты проведенного эмпирического исследования.

Из 50 студентов-первокурсников Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, участвовавших в исследовании, 54 характеризуются средним уровнем социально-психологической адаптации, 30 – высоким и 16 % – низким. У студентов преобладает средний уровень прогностической способности – 56 %. Высокий уровень выявлен у 28 % студентов, низкий – у 16. Выявлена сильная прямая корреляционная связь между уровнем прогностической способности и адаптации студентов. Возрастанию значений прогностической способности соответствует возрастание значений социально-психологической адаптации.

На основании полученных данных сделан вывод о необходимости включения в содержание профориентационной работы с учащимися старших классов методов развития прогностических способностей, выступающих в качестве одного из важнейших условий профессионального самоопределения.

Ключевые слова: прогностическая способность; профессиональное самоопределение; юношеский возраст; профориентационный центр; развитие прогностических способностей.

SIGNIFICANCE OF FORECASTING ABILITY FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL SENIOR STUDENTS

V. P. Andronov, M. S. Ionova (Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia)

The paper is concerned with the development of the forecasting abilities among high school students as a condition of their professional identity. The article presents the results of an analysis of the psychological literature on the problem of forecasting abilities. The authors conclude that its development is inadequate. Forecasting abilities among high school students as a prerequisite for choosing a future profession are considered as a pending issue.

The authors underscore the significance of professional self-determination in adolescence and that young people lack the ability to accurately build projects, plans and forecasts. The article highlights the lack of awareness of high school students of their abilities and capabilities necessary for self-determination in the professional sphere. In this context, the authors raise the problem of psychological personality on the stage of promotion of professional self-determination (in the framework of special career guidance centers at universities).

The authors present the available technologies of a psychologist's work with students (people who have already chosen a particular profession and studying in a university), but not with high school students who plan to enter a university. It is noted that at this stage of life's journey, a man who appear to be without the help of a specialist can easily be confused with a choice of his/her profession. Wrong choice entails additional complexes on the stage of adaptation of students to learning in a higher school. The results of empirical research are provided for support of this point of view.

Out of 50 first-year students of Mordovia State University who participated in the study, 54 % have an average level of social and psychological adjustment, 30 % – high level, and 16 % – low one. Students predomi-

© Андронов В. П., Ионова М. С., 2015

nately have the average forecasting ability – 56 %. High level was detected in 28 % of the students, low – 16 %. A strong direct correlation between the level of predictive ability and adaptation of students is detected. An increase in predictive values of social and psychological adjustment corresponds to values growth.

On the basis of the data obtained the authors draw a conclusion about the need to include the methods of development of predictive abilities into the career guidance for high school students since it is one of the most important conditions of professional self-determination.

Keywords: forecasting ability; professional self-determination; adolescence; career guidance centers; development of forecasting capabilities.

Успешность человека в различных сферах связана с проявлением прогностических способностей. С психологической точки зрения, прогнозирование представляет собой предвидение, предвосхищение – антиципацию будущего. Благодаря прогнозированию человек может «заглянуть в будущее», отразить в сознании то, чего еще в реальности нет, но что может произойти. Именно прогнозирование в ходе мыслительного «проигрывания» ряда альтернативных способов решения задачи способствует нахождению наиболее оптимального варианта [1].

По мнению Л. А. Регуш, «...в любой области человеческой практики существует необходимость в прогнозировании, которая и будет способствовать развитию способности для ее выполнения» [14, с. 152]. Не составляет исключения и сфера профессиональной деятельности. Выбор профессии осуществляется как правило в юношеском возрасте. Однако в силу ряда причин молодые люди к окончанию школы не всегда могут сделать правильный выбор. Как отмечает М. Г. Потапова, профессиональное самоопределение предполагает самостоятельность. Оно связано с неопределенностью и проблемностью. В их преодолении одну из главных ролей играет способность прогнозирования [9, с. 4].

Прогностическую способность рассматривают как общую и специальную. Она может быть включена в любой вид деятельности, а может выступать в качестве деятельности, цель которой заключается в построении прогноза. Л. А. Регуш определяет прогностическую способность как совокупность качеств познавательных процессов субъекта, определяющих успешность прогнозирования в любой деятельности, в том числе и прогностической [14].

Л. А. Регуш установлено, что структуру способности прогнозирования определяют качества мыслительных процессов,

характерные для многих видов умственной деятельности. Специфичным именно для прогностической способности является набор этих качеств, а также характер их соотношения. Первый фактор – аналитичность, глубина, осознанность. Эти качества являются общими и основополагающими для любой мыслительной деятельности человека. Второй фактор – гибкость, третий – перспективность, четвертый – доказательность мышления. Третий и четвертый факторы определяют те качества мыслительных процессов, которые более специфичны для прогнозирования. Через них учитываются вероятностный характер и временная перспектива будущего [14].

Анализ психологической литературы по проблеме прогностической способности показал, что она все еще недостаточно разработана [1]. Одним из открытых остается вопрос развития прогностических способностей у старшеклассников как необходимого условия выбора будущей профессии.

Профессиональное самоопределения в юношеском возрасте рассматривали Е. А. Климов, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн и др. [2; 6; 15]. Проблема профориентации представлена в трудах Н. С. Пряжникова, К. К. Платонова, В. Д. Шадрикова и др. [8; 13; 17]. Вопрос о развитии прогностических способностей как условия профессионального самоопределения поднимает в своих работах М. Г. Потапова. Автор подчеркивает значимость профессионального самоопределения в юношеском возрасте, но при этом отмечает отсутствие у молодых людей умения четко выстраивать проекты, планы, прогнозы. Старшеклассники недостаточно осознают свои способности и возможности, необходимые при самоопределении в профессиональной сфере. В связи с этим

М. Г. Потапова поднимает проблему психологического содействия личности на этапе профессионального самоопределения в юношеском возрасте и недостаточной разработанности технологий оказания такого содействия [9].

Следует отметить, что в психологической литературе проблема психологического сопровождения профессионального становления человека разработана достаточно хорошо. Однако авторы в большинстве случаев описывают технологию работы психолога со студентами – людьми, уже выбравшими ту или иную профессию и обучающимися в вузе.

Так, Э. Ф. Зеер пишет о необходимости включения в обязательную учебную программу каждого вуза курса «Психология профессий». Автор отмечает, что «введение такого учебного предмета в профессиональной школе существенно обогатит профессиональную культуру будущих специалистов, будет способствовать их профессиональному самоопределению и формированию профессионального сознания, станет фактором психологически обоснованного проектирования ими своей профессиональной биографии» [3]. Э. Ф. Зеер описывает технологию психологического сопровождения на стадии профессионального образования, т. е. на различных этапах обучения в вузе.

Е. П. Кринчик обращается к проблеме дефицита профориентирующей информации на всех этапах профессионального выбора. По мнению ученого, своевременное обеспечение студентов профориентирующей информацией, возможность индивидуальных профконсультаций на всех этапах их профессионального самоопределения и оптимизацию условий профессионального выбора следует отнести к проблемам, в решении которых могла бы принять участие служба психологической помощи [7].

Соглашаясь с указанными авторами, нельзя не отметить, что в профориентирующей информации и индивидуальных профконсультациях особенно остро нуждаются молодые люди, планирующие поступать в вуз. Именно на этом этапе жизненного пути человек, оказавшийся без помощи специалиста, может лег-

ко ошибиться с выбором профессии. Среди типичных ошибок, допускаемых молодыми людьми, психологи называют недостаточный объем знаний о существующих профессиях; неумение разбираться в себе, своих интересах, склонностях, способностях; выбор профессии без учета своих возможностей, под влиянием, родителей и друзей; увлечение внешней стороной профессии и ряд других. Все это создает дополнительные сложности на этапе адаптации студентов к обучению в вузе, что подтверждается и результатами проведенного нами исследования.

Из 50 студентов-первокурсников Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева, участвовавших в исследовании, 54 % характеризуются средним уровнем социально-психологической адаптации (по данным методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда) [10]. Высокий уровень выявлен у 30 % студентов, низкий – у 16. Общая ситуация с социально-психологической адаптацией первокурсников кажется удовлетворительной. Однако 8 чел. из 50 все же показали низкий уровень адаптации.

Особого внимания заслуживают данные, полученные при помощи методики-теста «Способность к прогнозированию», разработанной Л. А. Регуш [14]. Установлено, что у студентов преобладает средний уровень прогностической способности. Он характерен для 56 % первокурсников. Высокий уровень выявлен у 28 % студентов, низкий – у 16. Такие показатели не являются чрезвычайно низкими, но в то же время их нельзя расценить как высокие. Полученные результаты мы оцениваем как удовлетворительные, т. е. есть хорошая база для развития прогностической способности и тот «идеал» – уровень, к которому следует стремиться [4].

При помощи коэффициента корреляции r -Пирсона выявлена сильная прямая корреляционная связь между уровнем прогностической способности и адаптации студентов $r = 0,75$ ($r > 0,70$). Возрастанию значений прогностической способности соответствует увеличение показателей социально-психологической адаптации.

Умение выстраивать жизненные планы и проекты, прогнозировать последствия их реализации способствует профессиональному самоопределению старшеклассников. Молодые люди, четко определившиеся с выбором профессии, поступив в вуз, значительно легче преодолеют трудности адаптационного периода. Наиболее полное раскрытие потенциальных возможностей школьников в развитии прогностических способностей возможно при условии применения соответствующих технологий в ходе их психолого-педагогического сопровождения.

При работе с учащимися старших классов психологи, как правило, уделяют наибольшее внимание профориентационному направлению. Данное направление, безусловно, относится в основным к деятельности школьных психологов (отчасти психологов, работающих в профессионально-технических училищах, средне-специальных учебных заведениях) и казалось бы, проблема профориентации выпускников должна быть решена этими специалистами. Однако на практике это не всегда возможно по ряду объективных причин. Во-первых, не во всех указанных учебных заведениях в настоящее время работают психологи. Данная проблема актуальна даже для городов. Значительно более сложная ситуация сложилась в сельской местности. Во-вторых, психолог, работающий с выпускниками, проведя диагностику их профессиональных интересов и склонностей, подчас просто не обладает достаточными сведениями и не может предоставить исчерпывающую информацию о существующих факультетах, отделениях и направлениях подготовки в вузах. Более эффективную помочь в решении этого значимого для каждого человека вопроса могут оказать сотрудники психологической службы высшего учебного заведения, владеющие всей

необходимой информацией [5]. В России в настоящее время уже имеется опыт создания специальных профориентационных центров на базе вузов [11; 12; 16].

В профориентационных центрах старшеклассники проходят комплексное компьютерное обследование, направленное на диагностику интересов, способностей и личностных качеств. По итогам компьютерного тестирования, клиенту рекомендуют подходящие направления проильного обучения в старшей школе; предлагаются список наиболее подходящих профессий. Кроме того, учащемуся выдаются интерпретации результатов, соответствующие рекомендации и подбор тренингов. Данные, полученные в ходе наблюдения и беседы, также позволяют психологу сориентировать клиента, в каком направлении лучше продолжать обучение. Психолог может порекомендовать клиенту развивающие программы, направленные на работу с теми качествами, которые потребуются в будущей профессиональной деятельности [16]. Особое значение имеют программы, направленные на развитие прогностических способностей, поскольку способность к прогнозированию выступает в качестве детерминирующего фактора, обеспечивающего эффективность профессионального самоопределения в юношеском возрасте [9].

Необходимость создания профориентационных центров при высших учебных заведениях очевидна и доказана. Деятельность психологической службы вуза должна выходить за рамки работы со студентами и преподавателями. Одним из перспективных направлений на сегодняшний день является профориентация учащихся старших классов. В ее содержание должны быть включены методы развития прогностических способностей, выступающих в качестве одного из важнейших условий профессионального самоопределения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андронов, В. П. Планирование и прогнозирование в профессиональном мышлении студента-психолога / В. П. Андронов, М. С. Ионова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 168 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 398 с.



3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Гаудеамус, 2005. – 336 с.
4. Ионова, М. С. Возможности развития прогностической способности у студентов-первокурсников с экстравертным и интровертным типом направленности личности [Электронный ресурс] / М. С. Ионова, С. И. Балаяев // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – Режим доступа : www.science-education.ru/117-13683.
5. Ионова, М. С. Профориентационное направление в деятельности психологической службы вуза / М. С. Ионова // Вестник Мордовского университета. Сер. «Психологические науки». – 2011. – № 2. – С. 20–22.
6. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.
7. Кринчик, Е. П. К вопросу о психологической поддержке профессионального становления психолога в процессе обучения на факультете психологии МГУ [Электронный ресурс] / Е. П. Кринчик // Вестник МГУ. – 2004. – № 4. – Режим доступа : http://flogiston.ru/articles/labour/krinchik_msu.
8. Платонов, К. К. Профессиональная ориентация молодежи / К. К. Платонов. – Москва : Высшая школа, 1978. – 271 с.
9. Потапова, М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Г. Потапова. – Ставрополь, 2006. – 21 с.
10. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2006. – 672 с.
11. Профориентационный центр «Перспектива» при Пятигорском государственном лингвистическом университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pglu.ru/freetime/psychology/perspektiva.php>.
12. Профориентационный центр при Томском государственном архитектурно-строительном университете [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tsuab.ru/STRUCTURE/DEPARTMENT/1_FDP/ro_centr.html.
13. Пряжников, Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения : учебное пособие / Н. С. Пряжников. – Москва : МГППИ, 1999. – 67 с.
14. Регуцци, Л. А. Психология прогнозирования : успехи в познании будущего. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 352 с.
15. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления : структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – Москва : МПСИ, 1999. – 672 с.
16. Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии». Профориентация учащихся и абитуриентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proforientator.ru/cons/seans2.html#seans>.
17. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учебное пособие / В. Д. Шадриков. – Москва : Логос, 1996. – 320 с.

Поступила 08.10.14.

Об авторах:

Андронов Владимир Петрович, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор психологических наук, andronovvp@rambler.ru.

Ионова Мария Сергеевна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), кандидат психологических наук, ionovams@mail.ru.

Для цитирования: Андронов, В. П. Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников / В. П. Андронов, М. С. Ионова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 118–123. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.118

REFERENCES

1. Andronov V. P., Ionova M. S. Planirovanie i prognozirovanie v professional'nom myshlenii studenta-psihologa [Planning and forecasting in the professional thinking of a student-psychologist]. Saransk, Mordovia State University Publ., 2011, 168 p.
2. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its development in childhood]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009, 398 p.
3. Zeyer E. F. Psihologija professij [Psychology of occupation]. Ekaterinburg, Gaudemus Publ., 2005, 336 p.

4. Ionova M. S., Balyaev S. I. Vozmozhnosti razvitiya prognosticheskoy sposobnosti u studentov-pervokursnikov s jekstravertynym i introvertnym tipom napravленности личности [Opportunities for the development of forecasting ability among first-year students with extroverted and introverted type personality]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2014, no. 3. Available at: <http://www.science-education.ru/117-13683>.
5. Ionova M. S. Proorientacionnoe napravlenie v dejatel'nosti psihologicheskoy sluzhby vuza [Career guidance in the activities of the psychological services of the University]. *Vestnik Mordovskogo universiteta*. Seriya "Psihologicheskie nauki" [Bulletin of Ogarev Mordovia University. "Psychological Sciences" Series]. 2011, no. 2, pp. 20–22.
6. Klimov E. A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija [Psychology of professional self-determination]. Moscow, Academy Publ., 2004, 304 p.
7. Krinchik E. P. K voprosu o psihologicheskoy podderzhke professional'nogo stanovlenija psihologa v processe obuchenija na fakul'tete psihologii MGU [On the psychological support of professional development of psychologist during studies at the faculty of psychology of Moscow State University]. *Vestnik MGU* [Bulletin of MSU]. 2004, no. 4. Available at: http://flogiston.ru/articles/labour/krinchik_msu.
8. Platonov K. K. Professional'naja orientacija molodezhi [Professional orientation of young people]. Moscow, Higher School Publ., 1978, 271 p.
9. Potapova M. G. Razvitie prognosticheskikh sposobnostej kak uslovie professional'nogo samoopredelenija lichnosti v junosheskom vozraste : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk [Development of forecasting abilities as a condition of professional self-identity in adolescence. Kand. nauk. degree in psychological sci. thesis]. Stavropol, 2006, 21 p.
10. Prakticheskaja psihodiagnostika. Metodika i testy [Practical psychodiagnostics. Methods and tests], ed. by D. Y. Raigorodsky Samara, BAHRAH-M Publ., 2006, 672 p.
11. Proorientacionnyj centr "Perspektiva" pri Pjatigorskem gosudarstvennom lingvisticheskem universitete [Career guidance centre "Perspective" under Pyatigorsk State Linguistic University]. Available at: <http://www.pglu.ru/freetime/psychology/perspektiva.php>.
12. Proorientacionnyj centr pri Tomskom gosudarstvennom arhitekturno-stroitel'nom universitete [Career guidance centre under Tomsk State University of Architecture and Construction Engineering]. Available at: http://www.tsuab.ru/STRUCTURE/DEPARTMENT/1_FDP/po_central.html.
13. Priazhnikov N. S. Teoriya i praktika professional'nogo samoopredelenija [Theory and practice of professional self-determination]. Moscow, Moscow State Psychology Institute Publ., 1999, 67 p.
14. Regush L. A. Psihologija prognozirovaniya : uspehi v poznaniii budushhego [Psychology of forecasting: achievements in perception of future]. St. Petersburg, Speech Publ., 2003, 352 p.
15. Feldshteyn D. I. Psihologija vzroslenija : strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki processa razvitiya lichnosti : izbrannye trudy [Psychology of adulthood: structural and content-related characteristics of the process of personality development: selected works]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute Publ., 1999, 672 p.
16. Centr testirovaniya i razvitiya "Gumanitarnye tehnologii". Proorientacija uchashchihsja i abituerentov [Centre for testing and development of "Human Technologies". Career guidance of high school and prospective students]. Available at: <http://www.proorientator.ru/cons/seans2.html#seans>.
17. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka [Psychology of activity and ability of a person]. Moscow, Logos Publ., 1996, 320 p.

About the authors:

Andronov Vladimir Petrovich, professor of Psychology chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaya Str., Saransk, Russia), Doctor of sciences degree holder in psychological sciences, andronovvp@rambler.ru

Ionova Mariya Sergeyevna, associate professor of Psychology chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaya Str., Saransk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in psychological sciences, ionovams@mail.ru

For citation: Andronov V. P., Ionova M. S. Znachenie prognosticheskikh sposobnostej dlja professional'nogo samoopredelenija starsheklassnikov [Significance of forecasting ability for professional self-determination of high school senior students]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 118–123. DOI: [10.15507/inted.078.019.201501.118](https://doi.org/10.15507/inted.078.019.201501.118)



МОБИЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС МЧС РОССИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕНДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

A. V. Филипчук (*Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсеева, г. Саранск, Россия*)

Статья посвящена основным проблемам формирования культуры безопасности жизнедеятельности учащихся 10–11 классов. Продемонстрирован пример использования во внеучебной деятельности мобильного учебного комплекса МЧС России как средства формирования теоретических и практических знаний и умений учащихся в области безопасности жизнедеятельности. Рассмотрен мобильный учебный комплекс, разработанный специалистами МЧС России, специально для обучения населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Мобильный учебный комплекс состоит из автомобиля, который полностью укомплектован для организации занятий в любых условиях, в любом месте, в любое удобное время.

Обучение старшеклассников действиям в чрезвычайных ситуациях является одним из актуальных требований времени. Преимущество обучения школьников с использованием технологий мобильного учебного комплекса обусловлено не только возможностью его использования в отдаленных районах, при отсутствии учебно-материальной базы, но и способностью создавать специальные педагогические условия для более глубокого усвоения знаний в области безопасности жизнедеятельности.

МУК позволяет решать одну из главных целей в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности, а именно создавать условия, при которых знания старшеклассников формируются в практические навыки действий в чрезвычайных ситуациях.

Автором описан этап формирующего эксперимента, доказывающий эффективность внеучебной деятельности в области безопасности жизнедеятельности старшеклассников. Приводится пример использования Мобильного учебного комплекса МЧС России по теме «Правила поведения при авариях с выбросом аварийно-химических опасных веществ». Показан порядок проведения занятия, его теоретическая и практическая части. Описаны учебные точки, на которых решаются основные задачи эксперимента. Даны примеры заданий. Приведена динамика изменений уровня знаний как на теоретическом, так практическом уровне.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности; культура безопасности жизнедеятельности; мобильный учебный комплекс; чрезвычайные ситуации; практические навыки; компетенции безопасности жизнедеятельности; эксперимент; учебные точки; средства обучения.

MOBILE TRAINING FACILITY OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF A CULTURE OF LIFE SAFETY AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

A. V. Filipchuk (*Evseev Mordovia State Pedagogical Institute, Saransk, Russia*)

The article focuses on the main problems of building a culture of life safety of high school students (10th-11th forms). The author describes the stage of the formative experiment. The author pays attention to the use of mobile training complex of the Russian Ministry of Emergency Situations in extra-curricular work as a means of forming theoretical and practical knowledge and skills of students.

The device of the mobile educational complex developed by specialists of Emercom of Russia especially for training of the population in the field of protection against emergency situations of natural and technogenic character is considered. The mobile educational complex consists of the car which is fully completed for carrying out occupations in any conditions in any district, at any convenient time.

Training of school students for actions in emergency situations became one of the main and its sharply demanded missions. Advantage of training of seniors with use of technologies of a mobile educational complex is caused not only possibility of its use in the remote areas of residence of the population, in the absence of other educational objects and educational material resources, but also ability to create special pedagogical conditions for deeper assimilation of knowledge and formation of competences of health and safety area. MEC allows to solve one of the main objectives in the field of formation of culture of health and safety, namely to create knowledge and practical skills at seniors on actions in dangerous and emergency situations.

The author describes the phase of the formative experiment, proving the effectiveness of extracurricular activities in the field of life safety seniors. An example of using mobile training complex MES of Russia on "the" Rules of Conduct for accidents with emergency release chemical hazardous substances". Shows the order of the classes, its theoretical and practical parts. Describes the training point, which solved the main goals of the experiment. Are examples of tasks. The dynamics of changes in the level of knowledge on the theoretical as well as practical level.

Keywords: lifesafety; cultureoflifesafety; mobile training complex; emergencies; practical skills; competence life safety; experiment; educational point; learning tools.

Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старшеклассников в период масштабной трансформации образования и создания единого образовательного пространства [8, с. 70] является одним из актуальных вопросов современного образования. В настоящее время одним из основополагающих принципов государственной политики в этой области является гуманизация, которая делает акцент на общечеловеческих ценностях, жизни и здоровье человека [2, с. 24]. Однако количества часов в школьной программе, предусмотренное для изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» недостаточно для овладения необходимыми знаниями в области безопасности в полной мере. Организация внеучебной деятельности старшеклассников по данному курсу является не только неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, но и позволяет эффективно решить задачи формирования культуры безопасности жизнедеятельности.

Внеклассная (внеклассная, внешкольная) деятельность охватывает все виды и формы воспитательной работы, организуемой педагогами вне учебного процесса.

Г. М. Коджаспирова определяет внеклассную работу как составную часть учебно-воспитательного процесса школы, одну из форм организации свободного времени учащихся [3, с. 36]; Г. А. Тимуршина – как деятельность, организуемую с классом во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге, их участие в самоуправлении и общественно-полезной деятельности [7, с. 55]; Е. Б. Евладова – как возможность организации межличностных отношений в классе [1, с. 124]. К. Ю. Бабанский дает определение

внеклассной работы как специально организуемых внеучебных занятий, которые способствуют углублению знаний, развитию умений и навыков, удовлетворению и развитию интересов, способностей и обеспечению разумного отдыха учащихся [6, с. 291].

Одним из продуктивных средств решения поставленных задач является Мобильный учебный комплекс МЧС России (МУК). МУК состоит из автомобиля, полностью укомплектованного для проведения занятий в любых условиях в любой местности и в любое время. Одно из его назначений – обучение и подготовка школьников к действиям в чрезвычайных ситуациях. Его преимущество обусловлено возможностью использования в отдаленных районах проживания населения, при отсутствии других учебных объектов и учебно-материальной базы. МУК позволяет решить одну из основных задач в области формирования культуры безопасности жизнедеятельности, а именно: сформировать знания и практические навыки у старшеклассников по действиям в опасных и чрезвычайных ситуациях. Состав специального оборудования обеспечивает качественное обучение и включает в себя следующие основные технические средства:

- оборудование (автомобиль ГАЗ-2705; система освещения; палатка и тенты для проведения практических занятий; комплект оборудования и технические средства для развертывания учебных мест и организации проведения занятий);

- технические средства обучения (мультимедийная система; портативный компьютер; активная акустическая система; система для проведения тестирования и опросов *Turning technologies*);

- наглядные пособия и экспонаты для проведения занятий; оборудование

для проведения практических занятий по медицинской подготовке;

– учебные материалы [5].

Эффективность использования МУК была исследована во время проведения одного из этапов формирующего эксперимента с учащимися г. Саранска. Его проведение было обусловлено необходимостью доказать нашу гипотезу: использование МУК во внеучебной деятельности способствует формированию у учащихся 10–11 классов компетенций безопасности жизнедеятельности.

В эксперименте приняли участие 75 учащихся 10–11 классов из МОУ «Лицей № 26», МОУ «СОШ № 8» и МОУ «СОШ № 24». Тема занятия: «Правила поведения при авариях с выбросом аварийно-химических опасных веществ». Цель данного эксперимента – формирование компетенций безопасного поведения старшеклассников при авариях с выбросом АХОВ. Были поставлены следующие задачи:

– выявить начальный уровень теоретических знаний старшеклассников по действиям в ЧС с выбросом АХОВ;

– определить уровень практических навыков использования средств индивидуальной защиты и навыков оказания первой помощи пострадавшим;

– доказать эффективность использования МУК в формировании компетенций безопасности жизнедеятельности при помощи программы тестирования *Turning technologies*, несомненным преимуществом которой является то, что уровень знаний обучающихся можно проверить как в количественном, так и в качественном соотношении. Она позволяет выявить наиболее слабые места и определить, какие вопросы для обучающихся являются наиболее сложными в усвоении учебного материала.

В соответствии с поставленными задачами были выделены три учебных точки [9]. Первая предназначена для получения теоретических знаний и их диагностики. Вторая и третья учебные точки имеют более узкую направленность и служат для формирования практических навыков. Эксперимент проводился в три этапа. На первом этапе всем учащимся было пред-

ложено пройти тестирование по теме занятий. Вопросы были разбиты на два блока: теоретический и практический. В первый блок вошли вопросы, направленные на проверку теоретических знаний.

1. Главная особенность развития химической аварии?

2. Характеристики какого АХОВ приведены ниже: бесцветный газ с резким запахом, горюч, обладает удушающим действием, возбуждает ЦНС и вызывает судороги?

3. Характеристики какого АХОВ приведены ниже: серебристый жидкый металл, пары которого ядовиты. Применяется в термометрах, манометрах?

4. В каком растворе следует смочить ватно-марлевую повязку для защиты от хлора?

5. В каком растворе следует смочить ватно-марлевую повязку для защиты от аммиака?

6. Где нужно укрываться при заражении аммиаком?

7. Где нужно укрываться при заражении хлором или фосгеном?

Вопросы второго блока были направлены на выявление практических знаний старшеклассников.

8. Как нужно выходить из зоны возможного заражения относительно направления ветра?

9. Выберите верный способ транспортировки пострадавшего при АХОВ с верхних этажей здания.

10. Как оказать первую помощь отравившимся АХОВ?

11. Определите верный порядок надевания ОЗК.

12. В каких случаях используется фильтрующие противогазы?

13. Найдите ошибку при надевании противогаза.

14. Найдите ошибку при выполнении сердечно-легочной реанимации.

К каждому вопросу предлагалось несколько вариантов ответа, испытуемые должны были определить один верный. Входное тестирование на первом этапе позволило диагностировать общий уровень знаний старшеклассников, участвующих в эксперименте, распределив его по трем уровням: низкий, средний, высокий. Данные в количественном соотношении приведены в таблице 1.

Уровень знаний, диагностированных на начальном этапе эксперимента

The level of knowledge, diagnosed at the initial stage of the experiment

Количество учащихся	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
75	72 %	24 %	4 %

Качественные показатели знаний входного контроля выявили, что блок вопросов практической направленности оказался

для тестируемых наиболее сложным. Соотношение верных ответов теоретического и практического блока показано на рисунке 1.

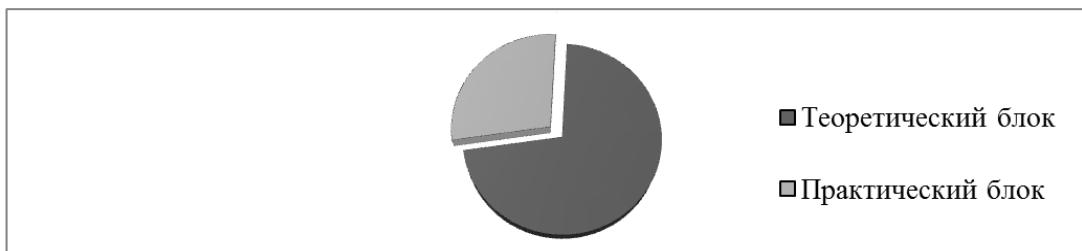


Рис. 1. Соотношение теоретических и практических знаний входного контроля
The ratio of theoretical and practical knowledge of the input control

Второй этап эксперимента предусматривал работу с учащимися на специальных учебных точках. Старшеклассники были разделены на группы и разведены по трем учебным точкам. Одна группа осталась на первой учебной точке. Вторая группа перешла на учебную точку, оборудованную средствами индивидуальной защиты. Третья – на точку со специальным медицинским оборудованием и роботом-тренажером.

Работа на трех учебных точках обусловлена их специфической направленностью и определенными целями, направленными на решение поставленной задачи: сформировать у старшеклассников не только теоретические знания, но и практические навыки действий при авариях с выбросом аварийно-химических опасных веществ.

Цели работы на первой точке:

- изучить понятийный аппарат и алгоритм действий при авариях с выбросом АХОВ;
- рассмотреть характеристики наиболее распространенных отравляющих веществ с точки зрения химии и влияния на центральную нервную систему человека;
- определить правильный алгоритм действий.

Структура занятия включала в себя лекционную часть, изучение наглядных

пособий, просмотр учебного фильма. Решение ситуативных задач, например: «Вы попали в зону разлива хлора, какими будут ваши действия?». Основными задачами на данной точке было формирование теоретических знаний.

Цели работы на второй точке:

- практическое использование средств индивидуальной защиты;
- работа с войсковым прибором химической разведки (ВПХР);
- выявление алгоритма действий по выходу из пораженной зоны.

Для достижения поставленных целей, была смоделирована ЧС на химическом предприятии. Испытуемым было предложено при помощи ВПХР определить, выброс какого вещества произошел, выбрать верный алгоритм действий. Ситуация усугублялась тем, что по условиям задачи испытуемые находились в зоне аварии. Таким образом, на второй учебной точке решались задачи формирования практических навыков по действиям в ЧС выбросом АХОВ.

Третья точка стала своеобразным пунктом медицинской помощи. Цели работы на точке:

- обучение базовым навыкам сердечно-легочной реанимации и приемам транспортировки пострадавших из зараженной местности;

– оказание помощи при кожных нарывах (вследствие воздействия отравляющих веществ).

Задача, решаемая на данной точке, – формирование практических навыков по оказанию первой помощи пострадавшим в ЧС.

Третий этап эксперимента являлся заключительным и представлял собою контрольное тестирование всех участников

эксперимента. Его результаты представлены в таблице 2. По итогам тестирования можно сделать вывод о том, что уровень знаний испытуемых повысился.

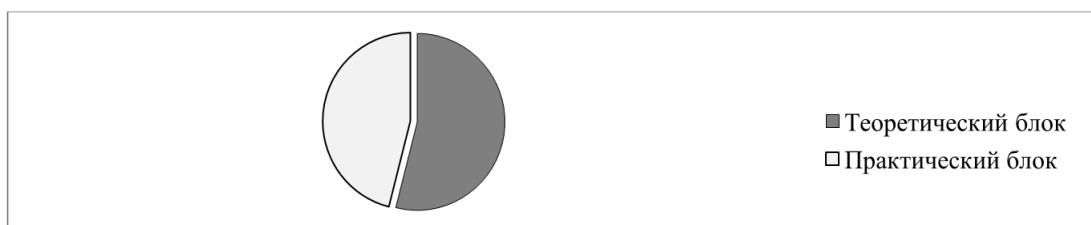
Изменились и качественные показатели. Наиболее высокий рост наблюдался при ответах на практические вопросы. Соотношение ответов практического и теоретического блоков представлены на рисунке 2.

Т а б л и ц а 2

Данные итогового тестирования

Data summary testirovanie

Количество учащихся	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
75	34 %	47 %	19 %



Р и с. 2. Соотношение ответов практического и теоретического блоков итогового тестирования.
The ratio of responses of practical and theoretical units of the final test.

Результаты итогового тестирования показали, что при использовании технологий мобильного учебного комплекса уровень знаний учащихся повысился. По результатам нашего исследования были сделаны следующие выводы:

1. МУК является эффективным средством формирования компетенций в области безопасности жизнедеятельности старшеклассников во внеурочной деятельности, благодаря чему решается противоречие между требованиями ФГОС и образовательными результатами школьников в области безопасности жизнедеятельности [4, с. 37].

2. При целенаправленном использовании технологий мобильного учебного комплекса во внеучебной деятельности в период «психологического перехода личности к самостоятельности, приобретения психической, идейной и гражданской зрелости» [10, с. 264] происходит формирова-

ние социально ответственного поведения, построение внутренней системы ценностей личности старшеклассников. Этому способствует ряд факторов:

– время проведения занятий зависит от целей, поставленных задач и не ограничено школьным уроком;

– учебный материал легко варьировать в зависимости от востребованности;

– обучающиеся имеют возможность самостоятельно получить практические знания, что стимулирует познавательную активность, интерес к вопросам безопасности жизнедеятельности, делает процесс формирования знаний более эффективным;

– несомненным преимуществом внеурочной деятельности является то, что занятия можно строить исходя из принципа целесообразности и необходимости.

– регулярная диагностика сформированности знаний и умений учащихся позволяет своевременно и целенаправленно

формировать компетенции безопасности жизнедеятельности, что в свою очередь формирует культуру безопасности жизнедеятельности старшеклассников.

**СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Евладова, Е. Б. Пути развития внеурочной работы дополнительного образования в современных школах / Е. Б. Евладова // Классный руководитель. – 2002. – № 6. – С. 124–131.
2. Кисляков, П. А. Методологические принципы подготовки будущего педагога в области безопасности жизнедеятельности и здоровьесбережения / П. А. Кисляков // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 4 (8). – С. 23–26.
3. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Костецкая, Г. А. Основы безопасности жизнедеятельности в школе: возможности, проблемы, перспективы / Г. А. Костецкая // Безопасность жизнедеятельности. – 2012. – № 10. – С. 37–40.
5. Описание мобильного учебного комплекса для обучения населения в целях подготовки к действиям в чрезвычайных ситуациях / под общ.ред. В. А. Акимова. – Москва : ФГУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ). – 2009. – 46 с.
6. Педагогика : учебное пособие / под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва : Просвещение, 1983. – 608 с.
7. Тимуршина, Г. А. Внеклассовая деятельность старших школьников как фактор их гражданского становления : дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Тимуршина. – Москва, 2005.
8. Устюжина, О. Н. Федеральный закон об образовании: нововведения и общесистемные изменения / О. Н. Устюжина // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4 (16). – С. 70–77.
9. Филипчук, А. В. Актуальные вопросы формирования культуры безопасности жизнедеятельности старшеклассников в условиях современной школы / А. В. Филипчук // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 567–569.
10. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И. В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2005. – 349 с.

Поступила 15.05.14.

Об авторе:

Филипчук Анна Валерьевна, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьевы» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), annaugz@mail.ru

Для цитирования: Филипчук, А. В. Мобильный учебный комплекс МЧС России как средство формирования культуры безопасности жизнедеятельности старшеклассников / А. В. Филипчук // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 124–130. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.124

REFERENCES

1. Evladova E. B. Puti razvitiya vneurochnoy raboty i dopolnitelnogo obrazovaniya v sovremennoy shkole [Ways of development of off-hour work of supplementary education in present-day schools]. *Klassnyiy rukovoditel* [Form Master]. 2002, no. 6, pp. 124–131.
2. Kislyakov P. A. Metodologicheskie principy podgotovki budushhego pedagoga v oblasti bezopasnosti zhiznedejatel'nosti i zdorov'yesberezhenija [Methodological principles of future teacher training in the field of health and life safety]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [The Humanities and education]. 2011, no. 4 (8), pp. 23–26.
3. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. Slovar po pedagogike [Pedagogics dictionary]. Moscow, MarT Publ., 2005, 448 p.
4. Kostetskaya G. A. Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti v shkole: vozmozhnosti, problemy, perspektivy [Basics of safety of life activity in school: opportunities, problems and prospects]. *Bezopasnost' zhiznedejatel'nosti* [Life safety]. 2012, no. 10 (142), pp 37–40.



5. Opisanie mobilnogo uchebnogo kompleksa dlya obucheniya naseleniya v celyah podgotovki k deistviyam v chrezvichainih situaciyah [Description mobile training complex for training of the population in order to prepare for emergency situations], ed by V. A. Akimov. Moscow, FGU VNII GOCHS (FC) Publ., 2009, 46 p.
6. Pedagogika: uchebnoe posobie [Pedagogics: manual]. Moscow, Prosveschenie Publ., 1983, 608 p.
7. Timurshina G. A. Vnurochnaya deyatelnost starshih shkolnikov kak faktor ih grazhdanskogo stanovleniya. Kand. Diss. [Extracurricular activity of schoolchildren as a factor of their civil upbringing: Cand. Ped. Sci. Diss.], Moscow, 2005.
8. Ustyuzhina O. N. Federal'nyj zakon ob obrazovanii: novovvedenija i obshhesistemnye izmenenija [Federal law on education: innovations and system-wide changes]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* [The Humanities and education]. 2013, no. 4 (16), pp. 70–77.
9. Filipchuk A. V. Aktual'nye voprosy formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti starsheklassnikov v uslovijah sovremennoj shkoly [Topical issues of formation of culture of health and safety of seniors in the conditions of modern school]. *Molodoj uchenyj* [Young scientist]. 2014, no. 5, pp. 567–569.
10. Shapovalenko I. V. Vozrastnaja psihologija (Psihologija razvitiya i vozrastnaja psihologija) [Age psychology]. Moscow, Gardariki, 2005, 349 pp.

About the author:

Filipchuk Anna Valерьевна, associate professor of Life Safety chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaia Str., Saransk, Russia), post-graduate student of Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev (11a, Studencheskaya Str., Saransk, Russia), anna.ugz@mail.ru.

For citation: Filipchuk A. V. Mobil'nyj uchebnyj kompleks MChS Rossii kak sredstvo formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedejatel'nosti starsheklassnikov [Mobile training facility of Ministry of emergency situations of Russia as a means of development of a culture of life safety among high school students]. *Integracija obrazovaniya* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 124–130. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.124

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО И НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА В РАБОТЕ ЛИТЕРАТУРНО- ДРАМАТИЧЕСКОГО КРУЖКА «ВДОХНОВЕНИЕ»

E. V. Черкунова (Зеленодольский филиал Института экономики, управления
и права, г. Зеленодольск, Россия),

Д. А. Пинаева (Зеленодольский институт машиностроения
и информационных технологий (филиал), г. Зеленодольск, Россия)

Данная статья посвящена реализации творческого и исследовательского потенциала студентов в работе литературного кружка. В настоящее время данный вид деятельности особенно актуален, поскольку большинство учебных заведений подходят к образованию узко специализированно, что не позволяет раскрыться многим талантам учащихся. Наш литературный кружок совмещает различные виды работы и методы (в том числе проектный), учит работать индивидуально и в команде, прививает навыки грамотной речи и развивает художественный вкус. Все это станет прекрасной основой в будущей профессиональной деятельности специалистов. Особый акцент в работе литературного кружка сделан на самостоятельную работу студентов (подготовка стенгазет, экскурсий, презентаций, вечеров и др.) с целью повышения их мотивации и активного вовлечения в мир литературного творчества. В настоящее время такие формы работы являются особенно актуальными, поскольку студенты меньше стали уделять внимание вдумчивому и внимательному чтению, а это очень важно, ведь именно начитанность и эрудированность могут помочь в будущем стать независимо мыслящими и грамотными людьми, полноценными членами общества. Однако помимо знания литературных произведений мы развиваем в студентах умение работать в группе, нести ответственность за организацию мероприятий, самостоятельно принимать решения и максимально проявлять свои лидерские и творческие качества. Таким образом, именно участие учащихся в работе нашего литературно-драматического объединения позволит раскрыть их таланты и способности в полной мере, создаст благоприятные условия для повышения мотивации к учебе, заложит фундамент профессиональной и культурной деятельности в будущем.

Ключевые слова: деятельностьный подход; творческий подход; литературный вкус; поисково-проектная деятельность; раскрытие потенциала; литературное творчество; мероприятие; процесс познания.

CREATIVE, SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL FULFILLMENT OF COLLEGE STUDENTS IN THE LITERARY AND THEATRICAL CIRCLE “VDOKHNOVENIE”

E. V. Cherkunova (*Institute of Economics, Management and Law,
Zelenodolsk campus, Zelenodolsk, Russia*),

D. A. Pinayeva (*Zelenodolsk Institute of Machine Engineering and Information
Technologies, branch of National Research Technical University named
after A. N. Tupolev Zelenodolsk, Russia*)

This article is devoted to the realization of creative and research potential of students in the work of literature study group. Today this approach is especially actual as most of universities pay attention to the narrow specialization and thus they don't allow to find out students' talents. Our literature study group combines different activities and methods (including method of projects), teaches to work individually and in the team, instills the skills of competent speech and develops esthetic taste. All this will become the perfect base for the future professional activity of the specialists. The special attention in the work of our study group we paid to the independent students' activities (preparation of posters, excursions, presentations, events etc) as we want to increase their motivation and include into the world of literature. Today such types of work are especially actual, as students pay less attention to the proper reading, that is very important, as this knowledge and erudition will help them in future to become independent and competent people, real members of society. But except instilling literature knowledge we also develop in students' skills of socializing in the group work, bear responsibility for organization of events, abilities to take decisions and show leader and creative features. To sum up, we can conclude that students' participation in the work of our literature-dramatic study group will help to reveal their talents and abilities at full sense, foster their studies and become the basement of their professional and cultural activity in future.

Keywords: activity approach; creative approach; literature taste; research-project activity; the realization of potential; literature creative work; events; the process of cognition.



Сегодня методика обучения переживает сложный период. «Часто меняются цели и задачи образования, разрабатываются новые учебные планы, новые подходы к образованию не только посредством отдельных дисциплин, но также и через межпредметные связи» [1, с. 24]. «Создаются новые концепции, основанные на деятельностном подходе, в связи с чем новой задачей учителя становится не просто напичкать учащегося понятиями, правилами, определениями, но научить его мыслить, творить, понимать и уметь применять свои знания и навыки в различных ситуациях» [8, с. 102]. «То есть важно сформировать личность с четким научно-культурным миропониманием, с осознанной жизненной позицией и богатым духовным потенциалом» [2, с. 85].

«Как же выбрать ту технологию, методику, которая позволила наиболее полно реализовать данные задачи? Формировала бы активную, самостоятельную, инициативную позицию учащихся и способствовала их социализации?» [4, с. 46]. «Также нужно учитывать и тот аспект, что истинный интерес от процесса познания ученик испытывает лишь тогда, когда сам принимает участие в процессе с помощью учителя, одноклассников, когда он сам «добывает» знания» [6, с. 57]. «В этом случае самой эффективной будет творческая поисково-проектная деятельность (индивидуальная, парная, групповая), которая поможет максимально включиться в работу» [9, с. 27].

На наш взгляд, в данном случае оптимальной формой работы будет организация кружковой деятельности. В нашем слuchает это создание литературно-драматического кружка «Вдохновение» на базе колледжа. Мы выбрали данное направление, так как «увлечение литературой способствует расширению кругозора студентов, развивает творческое и ассоциативное мышление, формирует литературный вкус и умение независимо мыслить, умения и навыки грамотно читать, обдуманно делать выводы» [3, с. 146].

В связи с этим определены следующие задачи:

– развитие познавательного интереса студентов к изучению литературы;

– повышение интеллектуального уровня студентов;

– стимулирование интереса к духовному богатству России и Татарстана;

– развитие эмоциональной сферы студентов как основы формирования «культуры чувств»;

– развитие творческих способностей;

– воспитание эстетического вкуса;

– формирование исследовательских умений, навыков, а также навыков общения в разных ситуациях.

Также нами было выделено 5 основных направлений работы кружка: исследовательское (написание творческих работ, сочинений, подготовка сообщений, докладов); просветительское (выпуск газет, бюллетеней); массовое (организация конкурсов, литературно-музыкальных праздников, вечеров, викторин); экскурсионное (проведение студентами экскурсий на тематических выставках в колледже, например, «Южная ссылка А. С. Пушкина» или «Е. А. Боратынский в Финляндии»); познавательное (посещение литературных музеев г. Казани и последующее обсуждение увиденного).

«Сегодня в образовательной системе очень популярен метод проектов, который способствует интеграции знания, формированию устойчивых знаний и развитию исследовательских навыков» [5, с. 65]. Поэтому деятельность нашего кружка также будет реализоваться через следующие проекты:

– творческие: самостоятельное написание сценариев для литературных праздников, вечеров; работа в группах (сценарная, оформительская и т. д.);

– игровые: участие в театральных инсценировках, самостоятельное создание «своей» роли (литературного персонажа или выдуманного героя);

– информационные: сбор информации о писателе, его жизни и творчестве, ее анализ и обобщение фактов.

– экскурсионно-обзорные: составление текстов экскурсионных программ, проведение экскурсий.

В итоге каждый студент должен уметь применять приобретенные знания на уроках истории, литературы; работать

с художественным текстом; выразительно читать стихи и миниатюры; выражать собственные эмоции; создавать презентации; чувствовать образ, настроение и передаваемый характер произведения; индивидуально и коллективно работать; творчески подходить к занятию.

«Знания и умения, полученные в литературном кружке, помогут сформировать психологические качества личности (самостоятельность, любознательность, наблюдательность, трудолюбие); а также успешно выступать и участвовать в мероприятиях и концертах» [7, с. 56].

Нами составлен подробный план работы данного кружка, который поможет в полной мере реализовать поставленные задачи и способствовать раскрытию творческого и исследовательского потенциала студентов. В программу входят следующие основные пункты:

1) организационный сбор, выбор актива, обсуждение плана работы со студентами;

2) оформление литературных газет, бюллетеней;

3) участие в областных конкурсах чтецов и сочинений, олимпиадах по литературе;

4) конкурс внутри колледжа «Осенние мотивы» (чтение стихотворений различных поэтов на тему осени);

5) разработка сценария к литературному вечеру «Русь моя родная», посвященному дню рождения С. А. Есенина (3 октября);

6) занятия из цикла «Актерское мастерство»: постановка сцены из поэмы А. С. Пушкина «Бахчисарайский фонтан»;

7) подготовка к олимпиаде и региональному конкурсу чтецов;

8) разработка экскурсионной программы «Жизнь и творчество Е. А. Боратынского. Духовное наследие потомков поэта»;

9) литературное краеведение: изучение литературной жизни Татарстана. Посещение музея Е. А. Боратынского. Встречи с современными писателями и поэтами республики;

10) литературный салон «Моя Мадонна», посвященный истории любви А. С. Пушкина и Н. Гончаровой (подбор материала, составление сценария, со-

ставление презентаций, подбор костюмов и музыки и др.);

11) литературный праздник «Тайны Луны», посвященный творчеству поэтов Серебряного века (подбор материала, составление сценария, составление презентаций, подбор костюмов и музыки и др.);

12) занятия из цикла «Поэтическое мастерство». Работа над выразительностью речи;

13) конкурс творческих работ на тему «Мой любимый писатель (поэт)»;

14) литературная игра «Что? Где? Когда?» (подбор материала, команд, репетиции);

15) конкурс стенгазет и рисунков на тему «Литературный персонаж» (студенты рисуют любимых героев из различных произведений). Организация выставки работ;

16) литературно-музыкальная композиция «Никто не забыт, ничто не забыто», посвященная празднованию Дню Победы (подбор материала, составление сценария, составление презентаций, подбор музыки и пр.);

17) участие в мероприятиях в честь празднования Дня Победы (чтение стихотворений, встречи с ветеранами и др.);

18) подведение итогов работы литературного кружка. Награждение активистов.

В процессе работы в течение года возможно внесение некоторых корректировок в данный план, добавление мероприятий и т. д. «Успешная реализация литературных проектов во многом зависит от интереса, который они могут вызвать у учащихся, поэтому крайне необходимо найти такие формы, которые бы способствовали достижению максимальных результатов, вызвали бы отклик среди студентов» [10, с. 325].

Таким образом, организация кружка «Вдохновение» позволит максимально раскрыть творческий и исследовательский потенциал студентов, так как в нем присутствуют самые различные формы работы, методы и приемы обучения. Данный вид деятельности будет мотивировать учащихся, поддерживать их интерес к бесценной сокровищнице русской и мировой литературы.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анисимов, О. С. О проектировании, технологиях, концепциях в педагогической деятельности : Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – Москва : Экономика, 1991. – 183 с.
2. Богомолова, Е. И. Методическое пособие для преподавателей литературы подготовительных отделений вузов / Е. И. Богомолова, Т. К. Жаров, М. М. Ключихина. – Москва : Высшая школа, 1973. – 382 с.
3. Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 223 с.
4. Боровиков, Л. И. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи : методическое пособие для организаторов педагогического процесса / Л. И. Боровиков. – Новосибирск : Изд-во НИПК и ПРО, 2009. – 205 с.
5. Декина, Н. П. Карта выбора индивидуального маршрута обучения / Н. П. Декина // Завуч. – 2004. – № 6. – С. 46–47.
6. Кравцова, А. Ю. Проектирование как метод деятельностного познания / А. Ю. Кравцова // Новые образовательные технологии. – 2006. – № 3. – С. 63–68.
7. Разумовский, В. Г. Развитие творческих способностей учащихся : пособие для учителей / В. Г. Разумовский. – Москва : Просвещение, 1975. – 156 с.
8. Foster, T. How to read literature like a professor, Revised Edition : A lively and entertaining guide to reading between the lines / T. Foster. – UK : HarperCollins Publishers, 2014. – 368 p.
9. Heller, M. Reading-writing connections: From theory to practice. Second edition / M. Heller. – USA : Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1999. – 400 p.
10. Petty, G. Teaching today. A practical guide. Fourth edition / G. Petty. – UK : Nelson Thornes, 2009. – 614p.

Поступила 24.08.14.

Об авторах:

Черкунова Евгения Викторовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода колледжа СПО Зеленодольского филиала Института экономики, управления и права (Россия, г. Зеленодольск, ул. Рогачева, д. 4), кандидат философских наук, africangiraff@yandex.ru

Пинаева Дарья Алексеевна, доцент кафедры естественно-научных и гуманитарных наук Зеленодольского института машиностроения и информационных технологий (филиал) ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ» (Россия, г. Зеленодольск, ул. Гастелло, д. 4), кандидат исторических наук, dashkevna1@mail.ru

Для цитирования: Черкунова, Е. В. Реализация творческого и научно-познавательного потенциала учащихся колледжа в работе литературно-драматического кружка «Вдохновение» / Е. В. Черкунова, Д. А. Пинаева // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 131–135. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.131

REFERENCES

1. Anisimov O. S. O proektirovaniii, tehnologijah, koncepcijah v pedagogicheskoy dejatel'nosti: Metodologicheskaja kul'tura pedagogicheskoy dejatel'nosti i myshlenija [About projecting, technologies, conceptions in pedagogical activity: Methodological culture of pedagogical activity and thinking]. Moscow, Economics Publ., 1991, 183 p.
2. Bogomolova E. I., Zharov T. K., Kljuchihina M. M. Metodicheskoe posobie dlja prepodavatelej literatury podgotovitel'nyh otdelenij vuzov [Textbook of methodologies for literature teacher of preparatory schools of universities]. Moscow, Vysshaja Shkola Publ., 1973, 382 p.
3. Bogoyavlenskaya D. B. Intellektual'naja aktivnost' kak problema tvorchestva [Intellectual activity as the problem of creative work]. Rostov-on-Don, Rostov-on-Don University Publ., 1983, 223 p.
4. Borovikov L. I. Duhovno-nrvastvennoe vospitanie detej i molodezhi. Metodicheskoe posobie dlja organizatorov pedagogicheskogo processa [Spiritual upbringing of children and young people. Teaching aid for organizers of pedagogical process]. Novosibirsk, NIPK and PRO Publ., 2009, 205 p.
5. Dekina N. P. Karta vybora individual'nogo marshruta obuchenija [Map of choice of individual trajectory of studies]. Zavuch [Deputy Principal]. 2004, no. 6, pp. 46–47.
6. Kravtsova A. Yu. Proektirovanie kak metod dejatel'nostnogo poznanija [Projecting as a method of active cognition]. Novye obrazovatel'nye tehnologii [New educational technologies]. 2006, no. 3, pp. 63–68.

7. Razumovskiy V. G. Razvitie tvorcheskih sposobnostej uchashchihsja. Posobie dlja uchitelej [Development of students' creative abilities. Teaching aid for teachers]. Moscow, Enlightenment Publ., 1975, 156 p.
8. Foster T. How to read literature like a professor, Revised Edition: A lively and entertaining guide to reading between the lines. UK, HarperCollins Publ., 2014, 368 p.
9. Heller M. Reading-writing connections: From theory to practice. Second edition. USA, Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publ., 1999, 400 p.
10. Petty G. Teaching today. A practical guide. Fourth edition. UK, Nelson Thornes Publ., 2009, 614 p.

About the authors:

Cherkunova Evgeniya Viktorovna, senior lecturer of Foreign Languages and Translation chair of Institute of Economics, Management and Law, Zelenodolsk campus (4, Rogacheva Str., Zelenodolsk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in philosophical sciences, africangiraff@yandex.ru

Pinayeva Dariya Alekseyevna, associate professor of Humanitarian sciences chair of Zelenodolsk Institute of Machine Engineering and Information Technologies, branch of National Research Technical University named after A. N. Tupolev (4, Gastello Str., Zelenodolsk, Russia), dashkevnal@mail.ru

For citation: Cherkunova E. V., Pinayeva D. A. Realizacija tvorcheskogo i nauchno-poznavatel'nogo potenciala uchashchihsja kolledzha v rabote literaturno-dramaticheskogo kruzhka "Vdohnovenie" [Creative, scientific and educational fulfillment of college students in the literary and theatrical circle "Vdokhnovenie"]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 131–135. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.131



ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 821.161.1:378

DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.136

К ВОПРОСУ О ХРОНОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦАХ ПОНЯТИЯ «ДРЕВНЕРУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА» В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

*Н. Л. Васильев (Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия)*

В статье анализируется использование в вузовской образовательной среде термина «древнерусская литература». Во многих учебных изданиях указанный концепт традиционно экстраполируется на все памятники отечественной словесности XI–XVII вв., что методически, может быть, и удобно, учитывая выделение отдельных курсов русской литературы XVIII, XIX, XX вв., но методологически уязвимо. Получается, что такие исторические явления, как *Древняя Русь*, *древние русичи*, *древнерусский язык*, на котором говорили и писали (иногда с привлечением церковнославянских элементов) восточнославянские племена, т. е. будущие русские (великороссы), украинцы (малороссы) и белорусы, искусственно переносятся в иной «хронотоп» – период объединения северо-восточных княжеств вокруг Москвы, формирования новой государственности (Московии, России, Российской империи) и собственно русской народности, в XVII в. консолидировавшейся в нацию с суперэтнической основой. Это, однако, противоречит сложившимся научным представлениям об исторических реалиях, поскольку к концу XIV в. Древняя Русь как единое государственное объединение распадается.

На основе комплексного (исторического, этнографического, лингвистического, литературоведческого) подхода делается вывод о целесообразности употребления понятия «древнерусская литература», главным образом, применительно к периоду общей истории восточнославянских литератур (XI–XIV вв.). Это особенно актуально в современных политических условиях, когда в постсоветском пространстве образовались новые самостоятельные государства (Российская Федерация, Украина и Республика Беларусь), имеющие хотя и сходные культурные, языковые, литературные корни в рамках периода древнерусского единства, но с XV в. этнически развивающиеся достаточно самобытно.

Ключевые слова: древнерусская литература; русская литература; старорусская литература; периодизация истории отечественной литературы; восточнославянские литературы.

ON CHRONOLOGICAL BORDERS OF CONCEPT “THE OLD RUSSIAN LITERATURE” IN CONDITIONS OF MODERN HIGHER EDUCATION

N. L. Vasilyev (Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia)

The article is devoted to using of the term “the old Russian literature” in the higher school educational space. Many educational editions traditionally extrapolated (this concept) on all texts of domestic literature of XI–XVII centuries, that methodically maybe is conveniently, taking into account allocation of courses of studies of the Russian literature XVIII, XIX, XX centuries, but methodologically is vulnerable. It turns out that such historical phenomena as Ancient Russia, old Russians (“*drevnije rusichi*”), old Russian language (“*drevnerusskij jazyk*”), that was spoken and written (sometimes with the involvement of Church Slavonic elements) by East Slavic tribes, i.e. future Russians (“*velikorossy*”), Ukrainians (“*malorosssy*”) and Belarusians, artificially transferred to another “chronotope”, namely in the period of the unification of North-Eastern principalities around Moscow, the formation of a new state (“*Moscovija*”, Russia, Russian Empire) and the actual Russian people (“*narodnost*”), which in the XVII century was consolidated in the nation with supra-ethnic basis. This, however, contradicts the current scientific views on the historical realities, because by the end of XIV century the Ancient Rus’ as a single state Union disintegrated.

On the basis of a complex approach (historical, ethnographic, linguistic, literary) it is judged about expediency of use of this concept mainly to the period of the common history of Eastern Slavic literatures (XI–XIV centuries). It is especially topical fore the modern political conditions when in the post-soviet space were formed

* Статья отражает доклад автора на Международном конгрессе «Путешествие к истокам языков и литературу» (г. Стамбул, Турция, 12–13 сентября 2011 г.).

the new independent states (Russian Federation, Ukraine and Republic of Byelorussia), having though uniform cultural, language, literary roots in the period of old russian unity, but since XV century ethnically developing originally enough.

Keywords: Old Russian literature; Russian literature; “starorusskaja literatura”; periodization of the history of Russian literature; Slavic literatures.

Термин «древнерусская литература», по сложившейся вузовской учебной традиции, подразумевает период отечественной словесности с XI по XVII в., хотя подобный взгляд разделяется не всеми литературоведами [см., например: 8].

Н. К. Гудзий отмечал: «Временем, когда можно говорить о конце древней русской литературы и о начале литературы новой, следует считать условно конец XVII и начало XVIII в. В эту пору у нас уже совершенно отчетливо определяется возобладание светских начал в... литературе... Однако некоторые историки склонны конец древней русской литературы... приурочивать к середине XVII в. Этот взгляд, вслед за Н. С. Тихонравовым, особенно обстоятельно аргументировал В. М. Истрин, рассматривающий вторую половину XVII в. как начало нового периода русской литературы по... признакам, являющимся результатом усилившегося западного влияния на русскую литературу...» [2, с. 6–7].

Н. В. Водовозов предлагал следующую периодизацию: «литература древнерусского государства (XI–XII вв.), литература периода феодальной раздробленности и объединения Северо-Восточной Руси (XIII–XV вв.), литература Русского централизованного государства (XVI–XVII вв.)» [1, с. 3].

В. В. Кусков писал по данному поводу: «Вопрос о хронологических границах древнерусской литературы окончательно не решен... Древнерусская литература – это литература XI–XVII вв., тесно связанная с историческим процессом развития государства, литература формирующейся великорусской народности, постепенно складывающейся в нацию»; «На основании установившейся традиции в развитии древнерусской литературы можно выделить три основных периода: I. Литература древнерусского государства XI–XII вв. <...> II. Литература периода феодальной раздробленности и борьбы

за объединение Северо-Восточной Руси (XIII – первая половина XV вв.). III. Литература периода создания и развития централизованного Русского государства (XVI–XVII вв.)» [6, с. 3, 5].

В вузовской программе по отечественной литературе раздел «Древнерусская литература» включает следующие периоды: «Становление древнерусской литературы (конец X – первая половина XI в.), «Литература Киевской Руси (вторая половина XI – XII в.), «Литература периода раздробленности и объединения Северо-восточной Руси (XIII – XV вв.), «Литература Московского царства (XVI в.), «Литература «переходного века» (XVII столетие)» [10, с. 4–13].

Подобный подход к пониманию существования термина «древнерусская литература» поддерживается и во многих хрестоматиях, антологиях, справочниках, словарях [см., например: 3, 9, 11–13]. Вследствие этого в числе «древнерусских» писателей оказываются Иван Грозный, протопоп Аввакум, Симеон Полоцкий...

Между тем такое понимание хронологических границ термина «древнерусская литература» находится в противоречии с культурологическим и лингвистическим подходами к истории русского этноса, государственности, языка.

Древнерусская государственность существовала приблизительно с IX по XIII в. В XIV–XV вв. стало формироваться Московское великое княжество, а на его основе – Русское централизованное государство. Древнерусский язык к этому времени распадается на три родственных языка (русский, украинский и белорусский). Соответственно перестает существовать и древнерусский этнос, на базе которого постепенно возникают три новых родственных этнических образования – русские, украинцы, белорусы.

Отсюда закономерен вывод о том, что «древнерусская литература» в строгом

терминологическом смысле завершает свое развитие в XIV в., поскольку она непосредственно соотносится с категориями *Древняя Русь, древние русичи, древнерусский язык*. По отношению к последующему времени, особенно XVI–XVII вв., можно использовать, например, термин «старорусская литература».

При этом не отрицается идеологическая и эстетическая преемственность между древнерусской и собственно русской литературой, чем обычно и обосновывается пролонгация истории «древнерусской литературы» вплоть до Петровской эпохи. Однако подобная преемственность вовсе не означает, что мы по-прежнему имеем дело с «древнерусской литературой». Речь идет лишь об элементах синтеза той или иной поэтики (включая классицистическую ориентацию на античные, западные литературные образцы) в новых социальных и эстетических условиях. Абсурдно было бы трактовать, например, творчество А. А. Дельвига как проявление древнегреческой или древнеримской литературной традиции лишь на том основании, что поэт ярко использовал античные образы в своей оригинальной лирике, создававшейся в рамках романтической эстетики.

Исходя из внутренней формы термина, «древнерусская литература» – общее культурное достояние трех современных восточнославянских народов, некогда существовавших в «хронотопе» Древней Руси. Поэтому естественно рассматривать памятники древнерусской словесности как предысторию собственно русской, украинской, белорусской литературу.

Д. С. Лихачев, в целом разделяя этот взгляд, в свое время попытался оправдать указанный выше терминологический казус следующими аргументами: «Первые века рассматриваемой литературы – это века собственно древнерусской литературы XI – XIII вв. К этому периоду относится еще не расчлененное единство всего восточного славянства»; «Начиная с XVI в. наступает важный период постепенного формирования национальных особенностей трех будущих восточнославянских наций...»; «Начинается формирование особой литературной традиции у каждо-

го из трех братских восточнославянских народов, но только с XVI в. мы можем говорить о литературе древневеликорусской, древнеукраинской и древнебелорусской»; «Если мы и называем древневеликорусскую литературу XIV–XVII вв. по-прежнему древнерусской, то это не более чем дань издавна сложившейся традиции. Трудно сейчас уже устанавливать новую терминологию...» [см. 4, с. 16].

Между тем следование устаревшей терминологии вряд ли приемлемо и далеко не безобидно, поскольку она прямо отражает не только научные, но и идеологические установки. В условиях дореволюционной России и СССР, где русский язык был государственным, а восточнославянские этносы воспринимались как составляющие «россов» или единой общности «советский народ», период «древнерусской литературы» естественным образом понимался как предыстория новой русской литературы. Тот же Д. С. Лихачев с пафосом заявлял: «Русской литературе тысяча лет»; «...первые семь веков развития русской литературы падают на время существования древнерусской народности (Х–ХIII), образования великорусской народности (XIV–XVI века) и зарождения русской нации (XVII век)» [7, с. 88; ср. также: 5].

Концепция преемственного единства русской литературы с ее древнерусской стадией, безусловно, не оспаривается. Речь идет лишь о верхней временной границе понятия «древнерусская литература», за которой начинается относительно самостоятельное развитие русской, украинской и белорусской литературу. Этот методологический нюанс особенно актуален в условиях постсоветского пространства, когда требуется особая деликатность при использовании тех или иных филологических понятий, затрагивающих культурные приоритеты других народов и стран – Украины, Белоруссии, имевших с Россией общий период исторического, в частности литературного (на базе древнерусского и церковнославянского языков), развития.

Таким образом, современный научный, идеологический и педагогический подход к историко-литературному про-

цессу, учитывающий новые политические реалии, предполагает целесообразность употребления термина «древнерусская ли-

тература» прежде всего к периоду общей истории восточнославянских литератур (XI–XIV вв.).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водовозов, Н. В. История древней русской литературы : учебное пособие для пед. ин-тов / Н. В. Водовозов. – Москва : Гос. учебно-педаг. изд-во РСФСР, 1958. – 364 с.
2. Гудзий, Н. К. История древней русской литературы : учебник для высших учебных заведений / Н. К. Гудзий. – 3-е изд. – Москва : Гос. учебно-педаг. изд-во наркомпроса РСФСР, 1945. – 512 с.
3. Древняя русская литература : Хрестоматия. Учебное пособие для студентов / сост. Н. И. Прокофьев. – Москва : Просвещение, 1980. – 400 с.
4. История русской литературы : в 4 т. / под ред. Д. С. Лихачева, Г. П. Макогоненко. – Ленинград : Наука, 1980. – Т. 1 – 813 с.
5. История русской литературы X–XVII веков : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Д. С. Лихачева. – Москва : Просвещение, 1980. – 462 с.
6. Кусков, В. В. История древнерусской литературы : учебник для филол. фак. ун-тов / В. В. Кусков. – 3-е изд. – Москва : Высшая школа, 1977. – 248 с.
7. Лихачев, Д. С. Изучение русской литературы X–XVII веков за 50 лет / Д. С. Лихачев // Русская литература. – 1967. – № 3. – С. 88–101.
8. Охрименко, П. П. Где же конец или начало? (К вопросу о периодизации русской литературы) / П. П. Охрименко // Русская литература. – 1974. – № 1. – С. 94–99.
9. Памятники литературы Древней Руси : XVII век : в 3 кн. – Москва : Худож. лит., 1988–1994.
10. Программа дисциплины «История русской литературы» ; Программы курсов «Текстология русской литературы», «Русская классика в контексте мировой литературы» / сост. В. В. Кусков, А. А. Пауткин, А. Н. Ранчин и др. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 104 с.
11. Словарь книжников и книжности Древней Руси : в 3 ч. / под ред. Д. М. Буланина. – Санкт-Петербург : Наука, 1992–1999. – Вып. 3 (XVII в.).
12. Хрестоматия по древней русской литературе / сост. Н. К. Гудзий. – 8-е изд. – Москва : Просвещение, 1973. – 528 с.
13. Хрестоматия по древнерусской литературе / сост. М. Е. Федорова, Т. А. Сумникова. – 3-е изд. – Москва : Высшая школа, 1985. – 256 с.

Поступила 25.12.14.

Об авторе:

Васильев Николай Леонидович, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор филологических наук, nikolai_vasiliev@mail.ru

Для цитирования: Васильев, Н. Л. К вопросу о хронологических границах понятия «древнерусская литература» в условиях современного вузовского образования / Н. Л. Васильев // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 136–140. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.136

REFERENCES

1. Vodovozov N. V. Istorija drevnej russkoj literatury: Uchebnoe posobie dl'a pedagogicheskikh in-stitutov [The History of Old Russian Literature: Training appliance for pedagogical institutes]. Moscow, State educational and pedagogical publishing house of RSFSR, 1958, 364 p.
2. Gudzij N. K. Istorija drevnej russkoj literatury: Uchebnik dl'a vissih uchebnih zavedenij [The History of Old Russian Literature: Text-book for Higher educational institutions]. 3rd edition. Moscow, State educational and pedagogical publishing house of "Narkompros" of RSFSR, 1945, 512 p.
3. Drevniaja russkaja literatura: Hrestomatija: Uchebnoe posobie dl'a studentov [The Old Russian Literature: Reader: study aid for students], ed. by Prokofjev N. I. Moscow, Prosveschenie Publ., 1980, 400 p.
4. Istorija russkoj literatury [The History of Russian Literature]: in 4 volumes, ed. by Likhachov D. S., Makogonenko G. P. Leningrad, Nauka Publ., 1980, vol. 1, 813 p.



5. Istorija russkoj literatury X–XVII vekov: Uchebnoe posobie dl'a studentov pedagogicheskikh institutov [History of Russian Literature, X–XVII centuries: Teaching aid for pedagogical institutes], ed. by Likhachov D. S. Moscow, Prosvetenie Publ., 1980, 462 p.
6. Kuskov V. V. Istorija drevnerusskoj literatury: Uchebnik dl'a filologicheskikh fakultetov iniversitetov [The History of Old Russian Literature: textbook for philological departments of universities] 3th edition. Moscow, Vysshaja Shkola Publ., 1977, 248 p.
7. Likhachev D. S. Izuchenie russkoj literatury X–XVIII vekov za 50 let [Study of the Russian Literature of X–XVIII centuries for 50 years]. *Russkaja literatura* [Russian literature]. 1967, no 3, pp. 88–101.
8. Okhrimenko P. P. Gde zhe konets ili nachalo (K voprosu o periodizatsii russkoj literatury) [Where is the end or the beginning? (On the division of Russian literature into periods)]. *Russkaja literatura* [Russian literature]. 1974, no. 1, pp. 94–99.
9. Pamjatniki literatury Drevnej Rusi: XVII vek [Literary monuments of the literature of Ancient Russia: XVII century]: in 3 volumes. Moscow, Khudozhestvennaya Literatura Publ., 1988–1994.
10. Programma distipliny “Istorija russkoj literatury”; Programmy kursov “Tekstologija russkoj literatury”, “Russkaja klassika v kontekste mirovoj literatury” [The syllabus of “History of Russian literature”; Syllabi of “Textual criticism of Russian literature”, “Russian classics in a context of the world literature”], ed. by Kuskov V. V., Pautkin A. A., Ranchin A. N. et al. Moscow, Moscow State University Publ., 2001, 104 p.
11. Slovar knizhnikov i kniznosti Drevnej Rusi [The dictionary of scribes and literature of Ancient Russia]. Issue 3 (XVIIIs.): in 3 parts, ed. by Bulanin D. M. St. Petersburg, Nauka Publ., 1992–1999.
12. Hrestomatija po drevnej russkoj literature [Ancient Russian literature reader on], ed. by Gudzij N. K. 8th edition. Moscow, Prosvetenie Publ., 1973, 528 p.
13. Hrestomatija po drevnej russkoj literature [Ancient Russian literature reader], ed. by Fedorova M. E., Sumnikova T. A. 3rd edition. Moscow, Vysshaja Shkola Publ., 1985, 256 p.

About the author:

Vasilyev Nikolay Leonidovich, professor of Russian language chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaya Str., Saransk, Russia), Doctor of sciences degree holder in philological sciences, nikolai_vasiliev@mail.ru

For citation: Vasilyev N. L. K voprosu o hronologicheskikh granicah ponjatija “drevnerusskaja literature” v uslovijah sovremennoj vuzovskogo obrazovanija [On chronological borders of concept “the old Russian literature” in conditions of modern higher education]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 136–140. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.136

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ
КРЕСТЬЯНСКОЙ ВОЙНЫ 1670–1671 гг.
В РОМАНЕ К. Г. АБРАМОВА «ЗА ВОЛЮ»:
НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕКСТ**

T. V. Гераськин, Е. А. Шаронова (*Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева, г. Саранск, Россия*)

В статье исследуется характер интерпретации исторических лиц и событий в современном историческом романе Мордовии. Внимание сосредоточивается на романе-сказании «За волю» К. Г. Абрамова, посвященном крестьянской войне 1670–1671 гг. под предводительством Степана Разина. Писатель останавливается на одном из заключительных этапов восстания, развернувшегося на территории Поволжья. В центре авторских предпочтений оказывается деятельность Акай Боляева и Алены Арзамасской – руководителей повстанческого движения в Поволжье. Своеобразие жанра романа-сказания выражается в художественном осмысливании исторического и фольклорного материала, составляющего основу произведения. Авторы статьи приходят к выводу о том, что в зависимости от характера восприятия писателем источника информации и принципов его отбора возникает тот или иной образ события и образ исторического героя. Это позволяет осмысливать историческую романстику К. Г. Абрамова не только в контексте российского литературного процесса XX столетия, но и уделить значительное внимание ее рассмотрению в качестве одного из этапов становления литературной традиции в России от XVIII века по настоящее время, что делает уместной интерпретацию прозы К. Г. Абрамова в контексте творчества Карамзина, Радищева, Княжнина, Чапыгина, Злобина, Шукшина, Прилепина, А. Иванова и др. Такой подход позволяет авторам статьи вывести имя К. Г. Абрамова из узких границ статуса провинциального писателя, писателя республиканского уровня и представить его творчество в новом проблемном ключе, поместив его в пространство диалога национальных культур и литератур разных эпох.

Ключевые слова: исторический роман; роман-сказание; межнациональные отношения; крестьянская война; система персонажей.

**ARTISTIC INTERPRETATION OF THE PEASANT
WAR 1670–1671 IN THE NOVEL BY K. ABRAMOV
“TOWARDS THE LIBERTY”: SCIENTIFIC
AND EDUCATIONAL CONTEXT**

T. V. Гераськин, Е. А. Шаронова (*Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia*)

This article discusses the nature of interpretation of historical figures and events in modern historical novel of Mordovia. The article focuses on the novel-legend “Towards the Liberty” by K. G. Abramov, dedicated to the peasant war 1670–1671 under the leadership of Stepan Razin. The writer dwells on one of the final stages of the rebellion that took place on the territory of Volga region. In the center of the author’s preference is the activity Akai Bolyaev and Alena Arzamasskaya – leaders of the rebel movement in Volga region. The originality of the saga genre is expressed by artistic understanding of the historical and folklore material which the novel is based on. The authors conclude that depending on the nature of source of information perception and principles of its selection by the writer occurs one or another way the events and the historical image of a historical hero. This allows to comprehend the historical novel-writing of K. Abramov not only in the context of Russian literature of the twentieth century, but also consider it one of the stages in the development of the literary tradition in Russia from the eighteenth century to the present, which enables us to interpret the prose of K. G. Abramov in the context of the works by Karamzin, Radishchev, Knyazhnin, Chapygin, Zlobin, Shukshin, Prilepin, A. Ivanov and others. This approach allows the authors to bring out the name K. Abramov from the narrow limits of the provincial writer’s status and to present his work in a new problematic vein, placing it in the dialogue of national cultures and literatures of different periods.

Keywords: historical novel; novel-legend; international relations; peasant war; system of characters.

В современном мордовском литературоведении жанровый подход к исследованию национальной литературы признается одним из наиболее перспективных. Осмысление ее развития с точки зрения

истории отдельных художественных форм, анализ поэтической специфики текстов открывают широкие возможности для понимания общих тенденций и эволюции словесного искусства Мордовии, способ-

ствуют совершенствованию его преподавания в вузе и школе. Следует понимать, что жанр есть исторически сложившийся тип художественной формы, позволяющий писателю выразить свой замысел, а читателю адекватно воспринять текст.

Литературный жанр, обладая лишь ему присущими особенностями, проходит определенный путь в своем развитии. Поэтому одной из важных задач является понимание его специфики и изучение совокупности обстоятельств его функционирования в различные эпохи. Особое значение в этой связи имеет изучение феномена исторического романа, который, на наш взгляд, занимает центральное место в жанровой системе литературы Мордовии.

История и литература в России традиционно неразрывно связаны. Писатель выступает в роли комментатора, интерпретатора, летописца и творца «биографии» Отечества. В художественном произведении создается образ события, осмысливается его соответствие исторической эпохе и, что не менее важно, эпохе автора. В этом отношении представляет интерес крестьянское восстание под предводительством Степана Разина, воспроизведенное в романах А. Чапыгина («Разин Степан»), С. Злобина («Степан Разин»), В. Шукшина («Я пришел дать вам волю!»), К. Абрамова («За волю!») и др. [5]. Каждый из художников создает свое представление о времени и о главном историческом персонаже – субъекте действия. У А. Чапыгина чувство времени выражается в демонстрации его потенциально бунтарского характера, требующего появления героев, подобных Разину; С. Злобин показывает не разгул и бунт, а выражает осознанное желание народа, выраженное Разиным, totally исправить жизнь; В. Шукшин создает образ страдальца за народ: его Разин мучается в поисках верного решения, он благороден и прекраснодушен; К. Абрамова в первую очередь интересуют исторические устремления эрзянского народа и его реакция на восстание Разина, поэтому присутствие атамана в романе только заочное, однако на передний план выведены эрзянские воожди – Алена Арзамасская и Акай Боляев.

Актуальность темы настоящей статьи определяется и повышенным вниманием к финно-угорской проблематике, имеющей место в современном обществе. На рубеже XX–XXI вв. финно-угорские народы, безусловно, переживают этнический ренессанс, выражающийся в высоком переосмыслинении своей истории, фольклора, языкового, литературного и культурного процессов.

При анализе произведений, написанных на историческую тему, следует иметь в виду, какие источники, документальные или фольклорные, были приоритетными для писателя [4, с. 22]. Часто официальный документ и фольклорное свидетельство конфликтуют, презентуя тот или иной исторический факт. Особенно показательно такое противоречие в отношении фигуры Степана Разина. В исторических песнях о нем его образ романтизируется, он представляется как удалой казак, справедливый, честный и бескорыстный, бьющийся за народное счастье. Именно в такой совокупности характеристик персона Разина усваивается писателями советского времени.

Совсем иначе трактуется личность удалого атамана в исторических трудах, созданных до 1917 г. И. А. Бунин в «Окаянных днях» ссылается на Н. И. Костомарова: «А вот из Костомарова, о Стеньке Разине: «Народ пошел за Стенькой обманываемый, разжигаемый, много не понимая толком... Были посулы, привады, а уж возле них всегда капкан... Поднялись все азиатцы, все язычество, зыряне, мордва, чуваши, черемисы, башкиры, которые бунтовались и резались, сами не зная за что... Шли «прелестные письма» Стеньки – «иду на бояр, приказных и всякую власть, учиню равенство...». Дозволен был полный грабеж... Стенька, его присные, его воинство были пьяны от вина и крови... возненавидели законы, общество, религию, все, что стесняло личные побуждения... дышали местью и завистью... составились из беглых воров, лентяев... Всей этой сволочи и черни Стенька обещал во всем полную волю, а на деле забрал в кабалу, в полное рабство, малейшее ослушание наказывал смер-

тью истязательной, всех величал братьями, а все падали ниц перед ним...”» [2]. И. А. Бунин, отрицательно переживавший революционные события 1917 г., ищет исторические параллели, которые помогли бы ему осмыслить современность.

Жизнь народа есть некий закодированный текст, прочтению которого способствуют талантливые писатели. Выражая себя, они пишут биографию народа, которая становится одной из сюжетных линий всеобщей истории [6]. В этом проблемном ключе следует рассматривать и творчество К. Г. Абрамова, благодаря которому организуется столь важный для российской ментальности диалог между прошлым и настоящим («Лес шуметь не перестал», «Люди стали близкими», «Дым над землей», «Сын эрзянский», «Пургаз», «За волю» и др.) [3, с. 7].

Во второй половине XX в. К. Г. Абрамов стал первым романистом, обратившимся к древней эрзянской истории, воссоздавшим ее в российском и финно-угорском контекстах. Он это сделал на волне интереса к национальному языку, культуре, литературе и понимания роли народа в истории России, что способствовало формированию этнического образа эрзи.

Воссоздавая историческое прошлое своего народа («Пургаз», «За волю»), К. Г. Абрамов обращается к жанру романа-сказания [8]. В романе-сказании «Олячинть кисэ» («За волю») писатель подвергает художественной реконструкции последний этап крестьянского восстания 1670–1671 гг. в Среднем Поволжье, когда к казакам присоединились эрзяне, мокшане, татары, русские, марийцы, чуваши. Главной задачей автора стало отражение атмосферы века, рождающей гениальные личности, и понимание разума времени, его стратегии и планов. Наряду с описанием крестьянской войны изображаются межнациональные отношения, обычаи и традиции, сложившиеся в эрзянских, русских, татарских селениях.

К. Г. Абрамов стремится использовать возможности романа-сказания, совмещающего в себе элементы письменной и устной литературы [4, с. 129]. Писатель

обращается к читателям как к слушателям, отчего возникает ощущение сопричастности происходящему и реальности описываемых картин. Однако согласно авторскому замыслу, читатель погружается в водоворот событий постепенно, получая возможность адаптироваться, почувствовать атмосферу времени, познакомиться с героями, являющимися воплощением определенных нравственных и социальных типов.

В романе разрабатываются две сюжетные линии, которые ничем, кроме главных действующих лиц (Акай Боляев и Алена Арзамасская) и географических названий, не отличаются. Сподвижники атаманов, за редким исключением, неярки и однообразны, вся творческая энергия художника направлена на создание образов центральных героев.

Повествование в обеих частях романа-сказания строится по одной схеме: вначале обозначаются основные черты характера героя, его положение в обществе, семейный статус. Затем вокруг него создается пространство, возникают события, появляются другие персонажи, складываются отношения, развиваются конфликты (мы говорили выше о специфике жанра романа-сказания, которая помимо прочего выражается в тесном контакте фольклорного, документального и литературного начал. Воспроизведенная нами схема творения художественного времени и пространства в романе «За волю» зеркально отражает мифологический алгоритм творения мира в эрзянском его варианте [9]). Главный герой – стержень, на котором фиксируется вся конструкция произведения. Из-за этого кажется, что исчезни он – и действие рассыплется. Во избежание подобного «катализма» писатель поначалу связывает художественный контекст эпизодическим включением в него центральных героев.

К. Г. Абрамов наделяет Акая Боляева и Алену Арзамасскую исторически реальными чертами, побуждает поступать адекватно требованиям современности, отчего появляется иллюзия их независимости от воли автора. Благодаря этому раскрывается идейно-тематический смысл произ-

ведения, поскольку даже в историческом романе, призванном описывать судьбоносные события, в их центре находится Человек. Видимо, поэтому писатель заполняет роман большим количеством персонажей, многие из которых появляются лишь на мгновенье, не успев чем-либо запомниться читателю, но выполнив свою важную миссию (так, живописец, накладывая на холст мазок за мазком, каждый из которых сам по себе, без других – ничего не значит, постепенно создает масштабное полотно жизни). Например, неоднократно упоминается Яков Никитинский как соратник Акая Боляева, авторитетный казак, избранный воеводой Саранской крепости. Однако невозможно понять причины, по которым он получает особенное положение в своем кругу, так как автор констатирует его замечательность, не давая возможности проявить предполагаемые исключительные качества. В этом же ряду и другой персонаж – атаман Леонтьев, который представлен как «молодой донской казак с темноватой короткой бородкой и карими глазами» [1, с. 256]. Фигуры, подобные им, не являются субъектами художественного действия. Несмотря на то, что люди с такими именами действительно существовали, их воскрешение в романе не имеет концептуального смысла. Все, что происходит, никак с ними не связано, от них не зависит, не подчинено их воле. Они не играют даже пассивной роли. Использование тех или иных имен в качестве документального фона продуктивно тогда, когда направлено на расширение исторического контекста.

Иные художественные подходы избирает К. Г. Абрамов для включения в мир романа главных персонажей. Образы Акая Боляева и Алены Арзамасской раскрываются через эмоционально-психологический портрет личности, через описание внешности, через открытие биографических подробностей. Они выступают камертонами исторической эпохи.

К. Г. Абрамову удалось создать удивительно гармоничные и многогранные характеры. Например, Алена самодостаточна, обладает мощным интеллектом, имеет твердую систему ценностей, согласно

которой выстраивает жизнь. Влияние ее почти волшебной силы распространяется на все ее окружение, которым она надеяется идеальными, почти нереальными чертами. В этом и заключается трагедия незаурядной личности, которая нуждается в понимании, а не в обожании. Психология народа такова, что ему удобнее превозносить идеал, даже страдать за него и умереть, но не разбираться в его мыслях и побуждениях.

Образ Акая Боляева раскрывается в иных контекстах. Являясь вождем повстанцев, он не наделяется ими сверхъестественными качествами, а воспринимается как один из них. Этому способствует и то, что, в отличие от Алены, он имеет семью, детей, родителей, друзей; живет и чувствует по-земному, поэтому доступен и по-настоящему любим. Чтобы наполнить образ Акая новыми оттенками, К. Г. Абрамов расширяет круг его общения. Он изображается в качестве сына, брата, мужа, отца, друга; хозяина дома, полководца, идеолога повстанцев. В каждом своем проявлении он особенен. Например, являясь старшим по отношению к брату Тишаю, он руководит им, дает советы, по необходимости подчиняет себе, активно участвует в его жизни. Оказываясь в родительском доме, начинает играть роль сына, обязанного во всем следовать воле отца. Подобные метаморфозы настолько естественны и логичны, что только помогают сохранить основу характера, позволяющую формировать цельный образ недюжинного человека, сознательно творящего принципиально отличающийся от настоящего справедливый мир. Писатель сделал удачную попытку разобраться в том, каково самовосприятие избранника времени, призванного вершить судьбы и быть ответственным за многих. Для этого им были созданы принципиально не похожие положительные образы вождей, воплощающие национальный идеал, и выявлены причины, по которым народ создает себе кумира и готов ему поклоняться.

Исследуя традиции мировой литературы, К. Г. Абрамов оказывается в недлинном ряду тех, кто сознательно формирует

традицию эрзянской литературы. Традиция развивается на базе противоречивого взаимодействия создателей образцов и их реципиентов. К. Г. Абрамов, переработав максимум необходимого материала и сформировавшись на нем, сам стал организующей силой, находясь при этом в двойственном отношении к традиции: воспринимая и развивая ее.

Писатель, работая над романом, использовал фольклорные источники и документальные данные. Повествование ведется им в рамках строгой хронологии. Последовательность событий в романе соответствует последовательности событий, происходивших в XVII в. Почти все персонажи романа имеют реальных прототипов. Таковы Михаил Харитонов, Федор Сидоров, Василий Федоров, Яков Никитинский, Максим Кондратьев, священник Данила Васильев, старица Алена, Акай Боляев, царские посланники Урусов, Барятинский, Долгоруков.

Из всего многообразия проблем, затронутых автором, обратим внимание на проблему межнациональных отношений, которые рассматриваются с различных позиций: между татарами, русскими, казаками и эрзянами в Саранской крепости; между татарами и эрзянами на семейном уровне; между бойцами в повстанческих отрядах; между администрацией Саранской крепости и ее многонациональным контингентом. Характер контактов одних и тех же людей разных национальностей меняется в зависимости от конкретных обстоятельств. Например, татарин мурза Алтыбай с уважением и доброжелательно относится к эрзянину мурзе Акаю и его брату Тишаю, но татарин Алтыбай абсолютно нетерпим к эрзянину Тишаю как к жениху дочери. Воевода Вельяминов, находясь в состоянии безопасности, без уважения относится к татарским и эрзянским мурзам, а в ситуации, когда Разин идет на Саранск, ищет поддержки именно у татар и эрзян, рассчитывая на их преданность и дисциплину. В свою очередь, эрзянские, мокшанские и татарские мурзы, подчиняясь воеводе, мечтают объединиться с войском Разина.

Известно, что положительный герой исторического романа – это положительный герой самой истории, воплощающий в себе ее прогрессивные устремления. В широком понимании – это созидатель жизни, сохранивший о себе память в народе. Заметим, что такое восприятие «положительного героя самой истории» исторический роман усваивает у исторической песни XVI–XVIII вв. Вспомним песни, в которых фигурирует царь Иван Грозный. Он презентуется как положительный герой в силу той роли, которую сыграл в истории государства [10, с. 394–403]. Здесь особенности его характера имеются в виду, но, будучи отнесенными к области частной жизни, остаются на периферии внимания песнетворцев.

Автор романа пытается уловить атмосферу времени и заставляет проявиться в ней своих героев. Так, Акай Боляев в полной мере сформировавшийся человек, исповедующий гуманное отношение к людям, имеющий сложившуюся, разумно гибкую систему моральных и социальных ценностей, мечтающий об установлении справедливого жизненного порядка. Чтобы усилить впечатление от образа Акая, автор вводит в повествование другой персонаж – его младшего брата Тиша. Они есть полная противоположность друг другу. Первый – серьезен, мудр, рассудителен, озабочен судьбами родной земли; второго волнуют лишь отношения с возлюбленной.

Акай наделен качествами талантливого организатора, предвидящего последствия всякого действия, стремящегося ничего не упустить, связать воедино разорванные нити событий и поступков. Как всякий недюжинный человек он идеализирует людей, видит только положительные их проявления. Такая подача героя – элемент писательской стратегии К. Г. Абрамова, заимствованный из фольклорной поэтики. Известно, что фольклорные герои существуют либо в положительной, либо в отрицательной плоскости восприятия, при этом их мировоззренческий кругозор широк, а алгоритм поступков поликонтекстен.

В подобном плане может быть рассмотрен и образ Алены Арзамасской. Уже

отмечалось, что писатель настаивает на ее исключительности, чему способствует и нетривиальность ее биографии: смерть мужа, монашество, жизнь в миру, занятия врачеванием, атаманство. Показательно, что автор актуализирует тот тип героев, чья жизнь имеет свой оригинальный сюжет, который может составить сюжет целого романа.

Персонажная система подчинена у К. Г. Абрамова строгой логике: каждое действующее лицо имеет синонимическую и антонимическую пару, что способствует упрочнению конструкции романа. Например, Акай и Алена, Акай и Тишай; Федоров и Харитонов, Федоров и Афросинья; Алена и Акай, Алена и Катерина и т. д.

«За волю» – художественно многоплановое произведение, исторически адекватно воспроизводящее события середины XVII в. Его автор использовал документы, касающиеся того периода крестьянской войны, когда взбунтовалось многонациональное население Поволжья и поднялось на помочь Разину. Богатым дополнением к фактическим данным служит в романе описание древних эрзянских обычаяев и традиций, которые искусно вплетены в общий контекст повествования. Заметим, что введенный К. Г. Абрамовым в литературу рубежа 80–90-х гг. XX в. жанр романа-сказания по-настоящему масштабно реализовался в литературе «нулевых» годов XXI столетия в творчестве А. Иванова («Сердце пармы, или Чердынь», «Золото бунта, или Вниз по реке теснин»). Причем, К. Г. Абрамов невольно проявился в современной российской художественной словесности не только через жанр, не только через реконструкцию истории посредством погружения в мир фольклорных событий и героев, но и через актуализацию чрезвычайно популярной сегодня финно-угорской проблематики (что доказывается произведениями таких русских писателей, как А. Иванов, П. Крусанов, С. Завьялов, Д. Осокин и др.).

Литературный процесс в учебниках мордовской литературы представляется как последовательная смена творческих портретов писателей, что оправдывается

стремлением раскрыть общую динамику развития национальной литературы. Безусловно, литературный процесс следует рассматривать как историю возникновения, развития, взаимодействия и смены жанровых моделей. Включение этой проблемы в научно-образовательный контекст позволит сосредоточиться на жанровом своеобразии произведений (что учитывает и особенности реализации жанра, и тип повествователя, и персонажную систему, и проблемно-тематический аспект и т. д.). Для решения данной задачи требуется создание учебников с принципиально новой концепцией подачи материала, программ спецкурсов и спецсеминаров для бакалавров и магистров с учетом современных требований образования, направленных на исследование указанного аспекта истории мордовской литературы. При этом важно, чтобы авторы учебников отказались рассматривать явление эрзянской и мокшанской литературы в искусственно локализованных границах. Исследование специфики развития национальных литератур России в новых культурных, политических, социальных и исторических условиях должно обрести контуры мегапроекта государственного масштаба, а в контексте финно-угорской проблематики выйти за пределы нашей страны. Тем более, что российская культура однажды уже создала алгоритм выхода литературы из забвения. В XVIII в. тираж литературного произведения рассматривался не как коммерческий, а как престижный элемент. Ю. М. Лотман в работе «Литература в контексте русской культуры XVIII века» говорит о том, что «связь литературных задач с культурно-просветительными и культуро-строительными представляется настолько естественной, что всякая попытка извлечь из произведения частную выгоду ... рассматривается как унизительная» [7, с. 134]. Писатель и издатель ориентировались не на коммерческий спрос, а на культурную задачу. Тираж учитывал, «сколько читателей должно быть, а не их реальное количество». Лучшие представители эрзянской литературы часто тоже не следуют за культурной ситуацией, а активно создают ее.

**СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. *Абрамов, К. Г. За волю / К. Г. Абрамов. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1995. – 320 с.*
2. *Бунин, И. А. Окаянны дни [Электронный ресурс] / И. А. Бунин. – Режим доступа: <http://bunin.niv.ru/bunin/bio/okayannye-dni-3.htm>.*
3. *Гераськин, Т. В. М. Т. Петров и развитие традиций мордовского исторического романа: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. В. Гераськин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1996. – 17 с.*
4. *Гераськин, Т. В. Основные внутрижанровые разновидности мордовского исторического романа / Т. В. Гераськин // Межвузовский сборник научных статей докторантов, аспирантов и соискателей. – Саранск : ООО «Вектор-Принт», 2013. – С. 21–26.*
5. *Гераськин, Т. В. Русь и мордва в фольклоре и исторической прозе / Т. В. Гераськин, Е. А. Шаронова. – Саранск, 2013. – 328 с.*
6. *Гераськин, Т. В. Тема интеграции народов в мордовской исторической прозе / Т. В. Гераськин // Финно-угорский мир: экономическое и социокультурное развитие. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – С. 207–215.*
7. *Лотман, Ю. М. Литература в контексте русской культуры XVIII века / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. О русской литературе. – Санкт-Петербург : «Искусство-Спб», 2012. – С. 118–168.*
8. *Федосеева, Е. А. Исторический роман Мордовии / Е. А. Федосеева. – Саранск, 2000. – 48 с.*
9. *Федосеева, Е. А. Книжные формы мордовского героического эпоса : возникновение и эволюция / Е. А. Федосеева. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2007. – 212 с.*
10. *Федосеева, Е. А. Межнациональные отношения в эпической поэзии мордвы / Е. А. Федосеева // Регионология. – 2006. – № 4. – С. 394–403.*

Поступила 12.09.14.

Об авторах:

Гераськин Тимур Владимирович, доцент кафедры общенаучных дисциплин Ковылкинского филиала ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Ковылкино, ул. Желябова, д. 26), кандидат филологических наук, 70gtv@rambler.ru

Шаронова Елена Александровна, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), доктор филологических наук, sharon.ov@mail.ru.

Для цитирования: Гераськин, Т. В. Художественное осмысление крестьянской войны 1670–1671 гг. в романе К. Г. Абрамова «За волю»: научно-образовательный контекст / Т. В. Гераськин, Е. А. Шаронова // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 1. – С. 141–148. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.141

REFERENCES

1. Abramov K. G. *Za volju* [Towards the Liberty]. Saransk, Mordovia Publ., 1995, 320 p.
2. Bunin I. A. *Okajannyе dni* [Accursed days]. Available at: <http://bunin.niv.ru/bunin/bio/okayannye-dni-3.htm>.
3. Geraskin T. V. M. T. Petrov i razvitiе tradicij mordovskogo istoricheskogo romana: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk [M. T. Petrov and development of traditions of Mordovia historical novel: author's abstract of Kand. phil. sci. thesis]. Saransk, Mordovia State University Publ., 1996, 17 p.
4. Geraskin T. V. *Osnovnye vnutrzhannoye raznovidnosti mordovskogo istoricheskogo romana* [Basic intragener genre varieties of Mordovian historical novel]. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh statej doktorantov, aspirantov i soискatelej* [Interuniversity collection of research papers by doctoral students, post graduate students and external doctorate students]. Saransk, Vektor-Print Publ., 2013, pp. 21–26.
5. Geraskin T. V., Sharonova E. A. *Rus' i mordva v fol'klore i istoricheskoj proze* [Russia and Mordvinians in folklore and historical prose]. Saransk, 2013, 328 p.
6. Geraskin T. V. *Tema integracii narodov v mordovskoj istoricheskoj proze* [Theme of integration of peoples in Mordovian historical prose]. *Finno-ugorskij mir: jekonomiceskoe i sociokul'turnoe razvitiye* [Finno-Ugric world: economic, social and cultural development]. Saransk, Mordovia State University Publ., 2011, pp. 207–215.
7. Lotman Yu. M. *Literatura v kontekste russkoj kul'tury XVIII veka* [Literature in the context of Russian culture in the eighteenth century]. *Lotman Ju. M. O russkoj literature* [Lotman Yu. M. on the Russian literature]. St. Petersburg, Iskusstvo-SPb Publ., 2012, pp. 118–168.



8. Fedoseyeva E. A. Istoricheskij roman Mordovii [Historical novel of Mordovia]. Saransk, 2000, 48 p.
9. Fedoseyeva E. A. Knizhnye formy mordovskogo geroicheskogo jeposa: vozniknovenie i jevoljucija [Bibli-forms of Mordovian heroic epic: the emergence and evolution]. Saransk, Mordovia State University Publ., 2007, 212 p.
10. Fedoseyeva E. A. Mezhnacional'nye otnoshenija v jepicheskoy pojezii mordvy [Interethnic relations in the epic poetry of Mordva]. *Regionologija* [Regional Studies]. 2006, no. 4, pp. 394–403.

About the authors:

Geraskin Timur Vladimirovich, senior lecturer of Kovylkino campus of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaia Str., Saransk, Russia), Candidate of sciences (PhD) degree holder in philological sciences, 70gtv@rambler.ru

Sharonova Elena Aleksandrovna, professor of Russian and Foreign literature chair of Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevikskaia Str., Saransk, Russia), Doctor of sciences degree holder in philological sciences, professor, sharon.ov@mail.ru

For citation: Geraskin T. V., Sharonova E. A. Hudozhestvennoe osmyslenie krest'janskoj vojny 1670–1671 gg. v romane K. G. Abramova “Za volju”: nauchno-obrazovatel'nyj kontekst [Artistic interpretation of the peasant war 1670–1671 in the novel by K. Abramov “Towards the liberty”: scientific and educational context]. *Integracija obrazovanija* [Integration of Education]. 2015, vol. 19, no. 1, pp. 141–148. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.141

Научный журнал «Интеграция образования» размещен в Электронно-библиотечной системе издательства «Лань», включающей в себя как электронные версии книг и учебной литературы, так и электронные версии периодических изданий по естественным, техническим и гуманитарным наукам



Издательство «Лань»
Электронно-библиотечная система

[Перейти на сайт издательства](#)

Информация о сервисе [Тестовый доступ](#) [Личный кабинет](#) [Помощь](#)

Ваш IP-адрес: 85.143.20.2 [Логин](#) [Войти](#)
 Мордовский Государственный Университет им. Н.П. Огарева
[Забыли пароль?](#) [Регистрация](#)

Книги

Журналы

- [Математика](#)
- [Физика](#)
- [Инженерно-технические науки](#)
- [Ветеринария и сельское хозяйство](#)
- [Лесное хозяйство и лесоинженерное дело](#)
- [Информатика](#)
- [Химия](#)
- [Биология. Экология](#)
- [Медицина](#)
- [Экономика и менеджмент](#)
- [Право. Юридические науки](#)
- [Язызнание и литературоведение](#)
- [Психология. Педагогика](#)
- [Музыка и Театр](#)
- [Искусствоведение](#)
- [Социально-гуманитарные науки](#)

Ведите поисковый запрос [Найти](#)

[Расширенный поиск](#)

[Главная](#) – Журналы

Интеграция образования

Издательство: [МГУ им. Н.П. Огарева \(Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева\)](#)
 ISSN: 1991-9468
 Год основания: 2011
 Выпусков в год: 4
 Страна: Россия, республика Мордовия
 Город: Саранск

Журнал входит в перечень ВАК.

Основным назначением журнала являются совершенствование и распространение опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации и за рубежом. В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, ... [смотреть целиком](#)



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала: для статьи – до 12 страниц машинописного текста, выполненного 14 кеглем через 1,5 компьютерных интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции – до 3 страниц.

Статье предпосылаются краткая аннотация и ключевые слова на русском и английском языках и авторское резюме (200–250 слов) на английском языке, в котором кратко изложено основное содержание статьи. Список использованной литературы оформляется по ГОСТ 7.0.9–2009, строится по алфавиту (сначала кириллическому, затем латинскому) и нумеруется; также необходимо прислать его перевод на английский язык. В тексте в квадратных скобках приводится ссылка на источник, содержащая его порядковый номер и, при необходимости, номер страницы. Набор формул осуществляется в редакторе формул MathType или Microsoft Equation. Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность редактирования и изменения размеров. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисуночные подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом.

К статье прилагается рецензия доктора наук, содержащая рекомендацию к ее публикации в журнале, включенном в Перечень ВАК.

Публикация материалов осуществляется при условии положительного заключения одного из членов экспертного совета. В спорных ситуациях редакция оставляет за собой право решения вопроса о возможности издания статьи.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, телефон, e-mail.

Журнал распространяется по подписке (подписной индекс в каталоге Агентства «Роспечать» 46316), заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

С аспирантов плата за публикацию рукописей не взимается.

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на нашем сайте: <http://edumag.mrsu.ru>

Адрес редакции: 430005, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: +7 (834-2) 24-48-88 (главный редактор); +7 (834-2) 32-81-57 (зам. главного редактора); +7 (834-2) 48-14-24 (ответственный секретарь). Факс: +7 (834-2) 48-14-24.

E-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru, Polutin.sergei@yandex.ru

FOR INFORMATION OF READERS AND AUTHORS OF THE JOURNAL

The journal is created in accordance with resolution of Russian Federation State Committee on Higher Education and Ministry of Education of the Russian Federation, State Assembly and government of Republic of Mordovia from 12 July 1995. The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of doctoral and PhD dissertations.

The journal comes out trimestral. Its capacity and contents vary depending on materials receipt, subject, objectives and innovations of integration.

The journal publishes materials on organization of regional educational systems, managing systems, vertical and horizontal integration, history of educational institutions and systems, education and nurture application data, informational and equipment support of educational process. Authors of publications can disclose each of methodology of problems or specific academic and methodic experience of their solution in terms of Russian educational institutions or other countries.

Size of manuscripts submitted to the editorial staff: for article – up to 12 typed text pages with a 14 font size and spacing 1,5; for a review, comment on a book of subject specialization, note about an academic conference or a seminar – up to 3 pages.

The article should be supplied with an abstract and key words in Russian and English and author's abstract in English (100–250 words) with a short summary of original academic article. Layout of a references list is based according to Harvard Standard, formed alphabetically (Cyrillic first, then Latin) and numbered. It should be given in English and Russian. Sources references are presented in text in square brackets with its number and, if necessary, page number. Formulas typesetting is exercised in MathType or Microsoft Equation formula editors. Pictures can be presented in vector format (cdr) or as bit maps (tiff, jpg) with 300 dpi resolution or higher. They should be able to be displaced in text and to be resized. Schemes and diagrams are made in MS Word or MS Excel. Pictures and diagrams should be distinct, black and white with shading. Captions should not be part of pictures or diagrams. Each picture is presented as a stand-alone file.

Publication of material is exercised only after approval by one of expert board members. In a disputable situation editorial staff reserves the right to decide a question of its publication.

Information about an author should contain: surname, name, scholastic degree and academic title, occupation, place of employment, area of expertise, telephone, email.

The journal is distributed by subscription (subscription index in "Rospechat" agency catalogue: 46316), by demand of schools or individuals and cash on delivery distribution.

Publication for post-graduate students is free.

You can find out more about submission rules and to read issues of the journal at our website: <http://edumag.mrsu.ru>

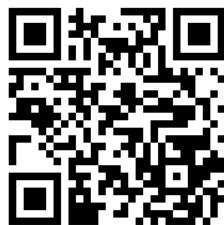
Address: 68 Bolshevistskaya Str., 430005 Saransk. "Integration of Education" and "Vestnik Mordovskogo Universiteta" editorial staff.

Telephones: +7 (8342) 24-48-88 – Vdovin Sergey Mikhailovich, Editor in chief.

+7 (8342) 32-81-57 – Polutin Sergey Viktorovich.

+7 (8342) 48-14-24 – Gordina Svetlana Viktorovna.

E-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru, Polutin.sergei@yandex.ru



Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина.*

Информационная поддержка *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. И. Янина, О. Ю. Малышева.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-54865 от 26.07.2013.

Территория распространения – Российской Федерации, зарубежные страны.

Подписано в печать 12.01.15. Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 14,13.

Тираж 500 экз. Заказ № 259. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования». 430005, Саранск, ул. Большевистская, 68.
<http://edumag.mrsu.ru>

Отпечатано в Издательстве Мордовского университета
430005, Саранск, ул. Советская, 24.